

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Jaroslav Kod'ousek

Analýza nabídky dalšího vzdělávání v oblasti vedení lidí v České
republice

Analysis of the Further Education Offer in the Field of Leadership in
the Czech Republic

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2021

Vedoucí práce:

PhDr. Olga Běhouňková, Ph.D.

Konzultant:

PhDr. Mgr. Jan Gruber, Ph.D.

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí své bakalářské práce PhDr. Olze Běhounkové, Ph.D. za její vstřícnost, podporu a cenné připomínky, kterými přispěla k vypracování mé bakalářské práce.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autora

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je analýza nabídky dalšího vzdělávání v oblasti vedení lidí v České republice. Teoretickým východiskem práce je odborné rozpracování přístupů k vedení lidí a kompetencím vedoucích pracovníků. Nejprve je definována a popsána oblast vedení lidí, vývoj teorií managementu a leadershipu, a funkce, role a kompetence vedoucích pracovníků. Pozornost je věnována formám a metodám vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků, dalšímu vzdělávání v kontextu celoživotního učení a rozvoji manažerských kompetencí. Cílem empirického šetření je zjistit procentuální zastoupení vybraných manažerských kompetencí v kurzech šedesáti vzdělávacích institucí. Následně jsou získaná data porovnána s mírou významu daných kompetencí pro výkon vedoucích pracovníků dle dostupných empirických studií. Empirické šetření je doplněno o dotazníkové šetření, které je zaměřeno na oblast dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků.

Klíčová slova: vedení lidí, vedoucí pracovník, další vzdělávání, manažerské kompetence, rozvoj kompetencí

Abstract

The aim of the bachelor thesis is to analyse the offer of further education in the field of leadership in the Czech Republic. The theoretical basis of the work is the professional development of approaches to leadership and managerial competencies. First, the area of leadership, the development of theories of management and leadership, and the functions, roles and competencies of managers are defined and described. Further, attention is paid to the forms and methods of education and development of managers, further education in the context of lifelong learning and the development of managerial competencies. The aim of the empirical survey is to determine the percentage of selected managerial competencies in the courses of sixty educational institutions. Subsequently, the obtained data are compared with the degree of importance of the given competencies for the performance of managers according to available empirical studies. The empirical survey is supplemented by a questionnaire, which is focused on the area of further education of managers.

Key words: management, manager, further education, managerial competences, competence development

Obsah

0	Úvod.....	9
1	Vedení lidí.....	11
1.1	Základní pojmy spjaté s vedením lidí.....	13
1.2	Vývoj teorie managementu	16
1.3	Vývoj teorie leadershipu	23
1.4	Funkce, role a kompetence vedoucích pracovníků.....	30
1.4.1	Manažerské funkce	31
1.4.2	Manažerské role.....	32
1.4.3	Kompetence vedoucích pracovníků.....	34
2	Vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků	39
2.1	Definice klíčových pojmů učení, vzdělávání a rozvoj.....	40
2.2	Formy a metody vzdělávání vedoucích pracovníků	42
2.3	Další vzdělávání v kontextu celoživotního učení.....	46
2.3.1	Další vzdělávání v České republice	46
2.3.2	Další vzdělávání vedoucích pracovníků v České republice	47
2.4	Rozvoj manažerských kompetencí vedoucích pracovníků	48
2.4.1	Kompetence v práci vedoucího pracovníka	49
2.4.2	Možnosti rozvoje kompetencí vedoucích pracovníků	49
2.4.3	Problémy spjaté s rozvojem kompetencí.....	51

3	Empirické šetření – Analýza nabídky dalšího vzdělávání v oblasti vedení lidí v České republice na základě dostupných internetových databází a portálů	53
3.1	Cíl empirického šetření	55
3.2	Metodika empirického šetření	56
3.3	Výsledky šetření a jejich interpretace	58
3.4	Diskuse	63
4	Závěr	70
5	Soupis bibliografických citací	72
6	Přílohy	77

Přehled použitých zkratk

AC	Assessment centre (český překlad hodnotící centrum)
AIVD	Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, z.s.
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
DC	Development centre (český překlad rozvojové centrum)
L&D	Learning and development (český překlad vzdělávání a rozvoj)
MbC	Management by Competencies (český překlad řízení podle kompetencí)
MS Excel Office	Microsoft Excel Office
Pravidlo SMART	Anglický akronym, jehož počáteční písmena slov vyjadřují vlastnosti správných cílů: „Specific“ (specifický), „Measurable“ (měřitelný), „Achievable“ (dosažitelný), „Realistic“ (realistický), „Time Specific“ (termínovaný)
VUCA	Anglický akronym, jehož počáteční písmena charakterizují současný svět: „Volatility“ (proměnlivost), „Uncertainty“ (nejistota), „Complexity“ (složitost) a „Ambiguity“ (dvojznačnost)

0 Úvod

Organizace, které mají vysoce motivované pracovníky, dosahují trvale lepších výsledků než konkurence. Míru motivace pracovníků zásadním způsobem ovlivňuje to, jak jsou vedeni (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 17). Vedoucí pracovníci mají zásadní vliv na efektivitu, fungování a dosahování cílů v organizacích skrze práci s lidmi, kteří jsou v jejich týmech, útvech či odděleních. Podstatné je další vzdělávání vedoucích pracovníků, neboť vyšší kompetentnost vedoucích pracovníků vede v konečném důsledku k vyšší efektivitě organizací a větší prosperitě jak jednotlivců, týmů, tak i společnosti.

Problematika vedení lidí je široké téma, v kterém se kloubí věda a umění vést. Vedení lidí může mít různorodé podoby, což dokládá vývoj teorie managementu a leadershipu a z nich vycházející koncepce. Stejně tak se liší rozvojové potřeby vedoucích pracovníků mezi jednotlivými stupněmi řízení, dokonce ale i mezi jednotlivými lidmi. I přes značnou pestrost přístupů a jedinečnost každého člověka lze nalézt spojující, zobecňující prvky, jakými jsou například manažerské funkce či kompetenční přístup v rámci jednotlivých organizací.

Klíčovým nástrojem, jak se vyrovnat se současným VUCA světem, je další vzdělávání. Užitečný je v tomto ohledu koncept učící se organizace, který vede organizace ke zvyšování schopností jejich pracovníků učit se a pracovat na sobě. Příkladem by měl být obzvláště vedoucí pracovník, neboť to, jaký má postoj k dalšímu vzdělávání, ovlivňuje motivaci jeho podřízených dále se vzdělávat a rozvíjet (Frk, 2021, nestránkováno).

Další vzdělávání prochází změnami. Již tak výrazný trend růstu dalšího vzdělávání v online prostředí byl umocněn nástupem pandemie koronaviru, která po určitou dobu znemožnila konání prezenčních kurzů. Zajímaly mě studie analyzující nabídku dalšího vzdělávání v oblasti vedení lidí v České republice, avšak žádnou jsem, i přes intenzivní rešerši, nedohledal. To mě motivovalo k zaměření se na tuto výzkumnou problematiku.

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku nabídky dalšího vzdělávání v oblasti vedení lidí v České republice. Oblast vedení lidí se neustále vyvíjí a nároky na vedoucí pracovníky rostou, proto bude zjišťováno, zda i nabídka dalšího vzdělávání pro vedoucí pracovníky reflektuje současné potřeby.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká je nabídka dalšího vzdělávání pro vedoucí pracovníky pracující na různých úrovních řízení působících v České republice. První kapitola je věnována vývoji teorie řízení a osobnosti vedoucího pracovníka. Po definování základních

pojmu je pozornost věnována vývoji teorie managementu a vývoji teorie leadershipu. Následně jsou popsány a vysvětleny funkce, role a kompetence vedoucích pracovníků. Hlavními zdroji byly publikace Kocianové (2012), Vodáčka a Vodáčkové (2013), Jarošové, Pauknerové a Lorencové (2016) a Northouse (2016).

Druhá kapitola se zabývá možnostmi vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků. Jsou definovány klíčové pojmy učení, vzdělávání a rozvoj, následně formy a metody vzdělávání pracovníků. Dále jsou předloženy výzkumy o dalším vzdělávání v České republice (ČSÚ 2013, 2018), poté je text zacílen na rozvoj kompetencí. Klíčové byly publikace Palána (2002), Kocianové (2010) a Langer (2016).

Součástí práce je kvantitativní empirické šetření. Nejprve jsou na základě odborných zdrojů koncipovány kompetence vedoucího pracovníka. Následně je pozornost věnována analýze kurzů dostupných na internetových portálech, které jsou nabízeny vzdělávacími institucemi v České republice. Do šetření jsou zahrnuty pouze kurzy dalšího vzdělávání, které cílí na vedoucí pracovníky. Metodou šetření je obsahová analýza, pomocí které je analyzováno zastoupení předem definovaných kompetencí v jednotlivých kurzech. Cílem šetření je zjistit procentuální zastoupení vybraných kompetencí v jednotlivých kurzech a následně komparovat výsledná data s mírou významu daných kompetencí pro výkon vedoucích pracovníků dle dostupných empirických studií. Pro doplnění bylo přidáno online dotazníkové šetření, jehož respondenty byly vzdělávací instituce zastoupené v rámci datových podkladů pro obsahovou analýzu kurzů. Samostatná kapitola je věnována Diskusi, v které jsou komparována výsledná data z obou šetření s výstupy relevantních studií.

Bakalářská práce obsahuje čtyři přílohy. První příloha prezentuje část datového výstupu vybraných kurzů v MS Excel Office, které byly analyzovány pomocí obsahové analýzy; druhá příloha předkládá soupis vzdělávacích institucí, které byly zařazeny do šetření, a absolutní zastoupení kurzů. Třetí příloha obsahuje vzor vlastního dotazníkového šetření a čtvrtá příloha získaná data z dotazníkového šetření.

1 Vedení lidí

Vedení je jednou ze sekvenčních manažerských funkcí. Manažerské funkce jsou typické činnosti vedoucích pracovníků, které opakovaně vykonávají. Mezi nejznámější z nich patří klasifikace Weihricha a Koontze, kterou formulovali v knize *Management* (1988) a rozdělili je na plánování, organizování, personalistiku, vedení a kontrolu (Kocianová, 2012, s. 50).

Tato funkce zahrnuje schopnosti, dovednosti a umění vedoucích pracovníků, které jim umožňují „... vést, usměrňovat, stimulovat a motivovat své spolupracovníky ke kvalitnímu, aktivnímu a tvůrčímu poslání své práce.“ (Mládková a Jedinák, 2009, s. 62) I kdyby vedoucí pracovník precizně ovládal ostatní manažerské funkce, bez schopnosti vést by byl pouhým technokratem.

Gestaltismus postuloval myšlenku, že celek je více než pouhý součet jeho částí. Stejný princip platí i v případě teorie organizace. Organizace je více než pouhý součet pracovníků, kteří v ní pracují. V organizacích vzniká na základě kooperace pracovníků tzv. synergický efekt, díky kterému je pracovní výstup organizace vyšší, než kdyby se sečetly výstupy jednotlivých pracovníků.

Aby organizace mohly fungovat, je nezbytné, aby lidé v ní pracující věděli, co mají dělat. Bez tohoto imperativu by byla organizace jen změtí nekooperujících individuí a procesů. Tuto tradiční úlohu zastával vedoucí pracovník, ať už manažer, předák, mistr apod. Tím se koncipovala manažerská funkce organizování. Kromě organizování se vedoucí pracovník pravidelně věnuje také dalším funkcím, a to plánování, aby jeho tým věděl, jak má postupovat vpřed; vedení, neboť tým potřebuje vůdce; personalistice, protože se dominantně podílí na personální práci v rámci svého týmu; kontrole, aby byl zajištěn uspokojivý výstup práce.

Diskurs teorie řízení se posunul vpřed a bylo zjištěno, že v mnoha případech je efektivnější dát pracovníkům větší svobodu a pravomoci, čímž se zmenšil význam role vedoucího pracovníka jako direktivního činitele. Tento posun je reflektován v moderních koncepcích leadershipu. V určitých organizacích se začalo hledět na pracovníky jako na plnohodnotné bytosti, které se usměrní sami. Tím se změnily nároky na vedoucího pracovníka, který se musel transformovat do podoby leadera, který podporuje pracovníky v jejich cestě, sdílí s nimi organizační vizi, inspiruje je, pomáhá se dívat na problémy z nové perspektivy ad. (Bass a Riggio, 2006, s. 5–7).

Leader by měl být ten, kdo jde v čele a udává směr cesty. Leader tedy pomáhá svým spolupracovníkům posunout se z místa, kde se právě nachází a vede je někam jinam, a to cestou

fyzickou či psychologickou (McGrath a Bates, 2015, s. 46). Vedení vždy přináší změnu a realizují ji s pomocí ovlivňování druhých. Schopní leaderi se do změny pouští připraveni, mají vizi a ti nejlepší „realizují takové změny, které podniku pomohou plnit jeho cíle.“ (McGrath a Bates, 2015, s. 46) Klíčovou charakteristikou leadera je také sebedůvěra.

Frederic Laloux, autor knihy *Reinventing Organizations: An Illustrated Invitation to Join the Conversation on Next-Stage Organizations* (2014), česky *Budoucnost organizací: Průvodce budováním organizací v 21. století na základě evoluce lidského uvažování*, koncipoval na základě evoluční teorie model pěti různých vývojových stupňů organizací, které nesou barevná označení. Každý stupeň je novým paradigmatickým, který nejenže redefinuje podobu a strukturu organizace, ale zároveň i mění chápání vůdčí role. Tento model tudíž ukazuje směr, kudy může pokračovat budoucí vývoj jednotlivých organizací i společnosti jako celku.

První stupněm je červená (*red*) organizace, která je založená na dělbě práce a vůdčí autoritě, která díky své moci drží skupinu pohromadě. Metaforou je vlčí smečka a příkladem ze současnosti jsou pouliční gangy. Druhým stupněm jsou jantarové (*amber*) organizace, pro které jsou charakteristické formální role (tj. stabilní hierarchie) a procesy, díky kterým organizace operují v dlouhodobějších perspektivách. Metaforou je armáda a příkladem ze současnosti je katolická církev nebo veřejný školský systém. Třetí vývojovou úroveň jsou oranžové (*orange*) organizace, které stojí na inovacích, zodpovědnosti a meritokracii, tj. vládnutí nejschopnějších. Metaforou je stroj a příkladem ze současnosti je většina nadnárodních organizací, jako třeba Coca-Cola, Amazon nebo ExxonMobil. Čtvrtým stupněm jsou zelené (*green*) organizace, které jsou zaměřené na kulturu a zplnomocnění zaměstnanců, jsou řízeny hodnotami. Metaforou je rodina a příkladem mohou být pokrokové organizace jako Zappos (Laloux, 2014, s. 36). Posledním, pátým, vývojovým stupněm jsou tyrkysové (*teal*) organizace, pro které je charakteristické sebeřízení pracovníků, usilování o celistvost a život v souladu se svým evolučním účelem. Metaforou je živý organismus a příkladem jsou velmi pokrokové organizace typu Sun Hydraulics nebo Patagonia (tamtéž, s. 56–59). Mezi tyrkysové organizace lze též zařadit organizace hlásící se k tzv. svobodným firmám.

Moderní koncepce leadershipu, jako je transformační leadership, staví především na avizované funkci vedení. S nadsázkou lze říct, že v těch nejpokrokovějších organizacích fungujících na bázi holakracie, jako jsou tzv. tyrkysové organizace definované Lalouxem (2014), nemusí leader organizovat své podřízené, protože se organizují sami, nemusí je kontrolovat, protože jsou dostatečně kompetentní a mají sebereflexi na vysoké úrovni, nemusí provádět personální

práci, dokonce ani nemusí plánovat, protože dané činnosti zastane samotný tým. Od leadera se očekává, že bude efektivně schopen vést, motivovat, podporovat, určovat směr, sdílet vizi ad.

Teorie organizace a řízení se neustále vyvíjí, mnoho manažerských pouček a teorií, které jsou i v této práci, mohou ve vztahu ke konceptům typu tyrkysové organizace působit zastarale a překonale. Bude zajímavé sledovat, kam až se teorie organizace a řízení posune v jednadvacátém století.

1.1 Základní pojmy spjaté s vedením lidí

S problematikou vedení lidí souvisí mnoho pojmů, které jsou často navzájem zaměňovány. V této práci se bude operovat s pojmy management (řízení) a leadership (vůdcovství, vedení lidí), čemuž v českém jazyce odpovídají termíny manažer (řídící pracovník) a leader (vůdce a vedoucí pracovník).

Pojem management pochází z anglického slovesa „*to manage*“, které je překládáno jako řídit, spravovat, vést, vládnout, ovládat, dosáhnout, zvládat (Veber, 2009, s. 19). Nejčastěji používaný český překlad je řízení. Řízení má ale širší význam než management. Teorie řízení se zabývá „... *řízením a popisem systémů, metodami umožňujícími popisovat a modelovat struktury řízených procesů, modelovat chování systému a předvídat důsledky zásahů do řízených procesů.*“ (Kocianová, 2012, s. 13) Jeho cílem je nalezení optimálních prostředků a forem k usměrnění chování systému ve vztahu k požadovaným cílům (tamtéž, s. 13).

Veber definuje management jako „*souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace.*“ (Veber, 2009, s. 19) Armstrong a Stephens ho charakterizují jako rozhodování „*o tom, co dělat, a pak zabezpečit, aby se to udělalo pomocí efektivního využití všech zdrojů.*“ (Armstrong a Stephens, 2008, s. 16) Kocianová ho popisuje jako „... *ucelené řízení všech politik a aktivit organizace (...), je souborem přístupů, názorů, zkušeností, doporučení, a metod, které manažeři užívají ke zvládnutí své činnosti směřující k dosažení cílů organizace.*“ (Kocianová, 2012, s. 13) Mládková a Jedinák konstatují, že „*management umožňuje propojit činnosti různých lidí tak, aby bylo dosaženo vytyčených cílů.*“ (Mládková a Jedinák, 2009, s. 13) Armstrong a Stephens ho definují jako proces „... *dosahování výsledků pomocí efektivního získávání, rozdělování, využívání a kontrolování všech potřebných zdrojů, tedy lidí, peněz, zařízení, budov a vybavení, informací a znalostí.*“ (Armstrong a Stephens, 2008, s. 17)

Management zastřešuje řízení všech politik a aktivit organizace, a to jak celku, tak i jejich jednotlivých částí jako například ekonomických, personálních, marketingových, obchodních ad. (Kocianová, 2012, s. 13). Management, jako ucelený proces řízení, by měl dosahovat efektivního naplňování cílů organizace, přičemž efektivita se dosahuje pomocí minimalizace nákladů na dosažení cíle. Univerzálně aplikovatelný management neexistuje (tamtéž, s. 13).

Management lze interpretovat ve více významech, například Kocianová (2012, s. 13) ho interpretuje ve třech významech, a to zaprvé právě jako vedení lidí, zadruhé jako specifickou funkci vykonávanou vedoucími pracovníky a zatřetí jako předmět a účel studia. Management může být také vykládán jako systematický proces zaměřený na dosahování cílů. Jedná se o soustavu aktivit a úkolů, které jsou odvozovány z cílů. Všechny manažerské činnosti (funkce) „... jsou nedílnou součástí procesu řízení a jsou vzájemně propojeny.“ (Bělohávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 24)

Pokrokovější pohled na management přináší Háša, který píše o novém paradigmatu ve vývoji managementu, kde v centru pozornosti stojí člověk. Tvrdí, že v rámci organizací bude apel na efektivitu doplněn (nebo nahrazen) důrazem na emocionální atmosféru organizace (Háša, 2016, s. 42–43). „Účel a smysl se stávají hlavními hybateli a zdroji konkurenční výhody organizace. (...) Hamel říká, že cílem managementu 21. století je seskupit a umocnit lidské úsilí. Vytvořit vhodné podmínky, aby lidé mohli dosáhnout toho, čeho jako jednotlivci dosáhnout nemohou.“ (Háša, 2016, s. 42)

Netradiční pohled přináší Laloux. Předpokladem, na kterém stojí jeho pohled na teorii organizace a řízení je skutečnost, že organizační modely se v průběhu času vyvíjely tak, aby mohly sloužit našim potřebám. Jelikož se společnost evolučně vyvíjí, musí se změnit i organizační modely, aby vyhovovaly novým potřebám. Laloux konstatuje, že dominující organizační struktury v podobě velkého počtu stupňů řízení budou nahrazeny organizacemi orientovanými na výsledky s decentralizovaným vedením (Williamson, 2017, nestránkováno). Koncept managementu se tedy neustále vyvíjí, a to tak, aby sloužil našim potřebám, které se proměňují. Osobně mi Lalouxův přístup velmi imponuje, neboť rozlišuje organizace dle jasně definovaného klíče a ukazuje možnosti budoucího vývoje.

Leadership, respektive jeho český ekvivalent vůdcovství, popřípadě vedení lidí či schopnost vést, je mezi odborníky chápán různě, například Jarošová, Pauknerová a Lorencová ho vymezují jako „proces ovlivňování druhých směrem k dosažení společných cílů.“ (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 11) Armstrong a Stephens konstatují, že leadership je „proces

vytváření a sdělování vize budoucnosti, motivování lidí a získávání jejich oddanosti a angažovanosti.“ (Armstrong a Stephens, 2008, s. 17) Dle Tureckiové spočívá leadership „... v *„dělání správných věcí“, v hledání a využívání nových způsobů stanovování cílů a získávání lidí pro tyto cíle.*“ (Tureckiová, 2004, s. 74) Kocianová definuje leadership (vedení) jako *„dynamický proces ovlivňování motivace, myšlení a chování lidí. Vedení lidí bývá definováno jako proces, kdy jeden člen skupiny ovlivňuje ostatní k plnění úkolů této skupiny.*“ (Kocianová, 2012, s. 32) Dle Weihricha a Koontze je leadership definován „... *jako vliv, tj. umění nebo proces takového ovlivňování lidí, aby se snažili ochotně a nadšeně dosahovat skupinových cílů.*“ (Weihrich a Koontz, 1998, s. 465) Jako čtyři základní prvky leadershipu spatřují moc, schopnost základního pochopení lidí, schopnost inspirovat podřízené (následovníky) a tvorbu vhodného klimatu (Weihrich a Koontz, 1998, s. 466–467).

Rozdíl mezi termíny management a leadership přináší Northouse, jenž tvrdí, že základní funkcí managementu je poskytnout organizaci pořádek a soudržnost, zatímco primární funkcí leadershipu je být hybatelem změn. Výrazný rozdíl je také ve způsobu dosahování cílů, kdy management jich dosahuje pomocí plánování a tvorby rozpočtu, na což následuje organizování a dedikování pracovníků na daný úkol, a nakonec proběhne kontrola vyřešení problému. V případě leadershipu se nejprve určí směr postupu, následně probíhá získávání pracovníků pro společný cíl, načež probíhá jejich motivování a inspirování (Northouse, 2016, s. 13–14).

Základní rozdíly mezi termíny management a leadership uvádějí Armstrong a Stephens, kdy management vystihuje důraz na racionalitu, kontrolu, uplatňování neosobních postojů k cílům, působení v podmínkách omezené volby, podřízení úzce zaměřeným účelům, preferování osvědčených způsobů práce a tolerance k rutinní práci. Pro leadership je naopak typická otevřenost novým možnostem, uplatňování osobních postojů a aktivity k cílům, ovlivňování druhých, vizualizace hodnoty práce, uplatňování nových přístupů a averze k rutinní práci (Armstrong a Stephens, 2008, s. 18).

Donnelly, Gibson a Ivancevich tvrdí: *„Vedení je součástí řízení, ale nikoliv celým řízením. Vedení je schopnost přesvědčovat jiné, aby se s nadšením snažili dosáhnout stanovených cílů. (...) Manažerské aktivity, jako např. plánování, organizování a rozhodování jsou věci bez života do té doby, dokud vedoucí neotevře u lidí stavidla motivace a nevede je ke splnění cílů.*“ (Donnelly, Gibson a Ivancevich, 1997, s. 459)

Rozlišení mezi vůdci a manažery předkládá Kocianová, když uvádí, že „... *vůdci jsou zaměřeni na lidi a výsledky, kdežto manažeři jsou zaměřeni na cíle. Vůdci předávají poslání organizace,*

zatímco manažeři rozhodují o způsobech, kterými lze ke smyslu poslání dojít. Vůdci přijímají nejistotu vyrovnaně, zatímco manažeři usilují o řád a jistotu. Vůdci rádi způsobují změny, manažeři se pokoušejí přizpůsobit.“ (Kocianová, 2012, s. 33) Rozdíly jsou především v zaměření, motivování spolupracovníků, přijímání nejistoty a přístupu ke změnám.

Ve své bakalářské práci budu používat pojem leadership ve smyslu vůdcovství. Obvyklým českým překladem leadershipu je rovněž termín vedení, u kterého Vodáček a Vodáčková (2013, s. 247) rozlišují mezi vedením jako funkcí manažera, který vede své spolupracovníky („managementship“), a tvůrčím vedením („leadership“). Managementship je více autoritativní a spíše administrativně založené vedení lidí, kdežto leadership je méně formální a je pro něj signifikantní tvůrčí vedení spolupracovníků. Od těchto nuancí bude však v této práci abstrahováno.

Pojem vedoucí pracovník bude v této bakalářské práci používán jako integrující pro pojmy manažer (řídící pracovník) a leader (vůdce). Pokud bude ale nutné v některých částech práce operovat přímo s pojmy manažer (management) nebo leader (leadership), budou použity ve standardních významech, které byly definovány výše.

Problematickým pojmem může být i označení „podřízený“ pracovník. V teorii leadershipu se nepoužívá, operuje se více s pojmem následovník (follower), popřípadě spolupracovník, aby byl akcentován element vůdcovství. Byť je pojem podřízený spjat více s teorií managementu, budu ho v této práci používat i v teorii leadershipu.

1.2 Vývoj teorie managementu

Známý citát apeluje na skutečnost, že kdo nezná dějiny, je nucen je opakovat. Proto je v této subkapitole věnována velká pozornost vývoji teorií managementu a v následující subkapitole vývoji teorií leadershipu. Dané teorie formují také nabídku dalšího vzdělávání, proto považují poskytnutí jejich přehledu za klíčové.

Počátky managementu lze pozorovat již u starověkých armád nebo u staveb egyptských pyramid, na kterých se podílelo až sto tisíc pracovníků, které bylo třeba organizovat a řídit (Robbins a Coulter, 2004, s. 45). Vznik managementu jako vědy, který je interdisciplinárně spojen s vývojem organizačních teorií, je datován k přelomu 19. a 20. století, kdy vznikaly první tzv. klasické organizační teorie (vědecké řízení, správní řízení, byrokratické řízení a hraničně také škola lidských vztahů). Ty se zajímaly o maximální výkonnost, vztahy v organizaci a řízení lidí. Od 40. do 70. let 20. století se hovoří o tzv. moderních organizačních

teoriích (přístupy sociálně-psychologické, procesní, systémové, a empirické), které přes svou značnou názorovou nejednotnost mají společný zájem o vztahy organizace a prostředí. Od 80. let 20. století do současnosti se rozvíjejí postmoderní organizační teorie. Pozornost je u nich postupně věnována problematice kritických faktorů úspěchu, škole excelence, chaosu, učící se organizaci, knowledge managementu, digitalizaci, robotizaci, happiness managementu ad. (Kocianová, 2012, s. 21).

Klasické směry managementu se vyvíjely od počátku 20. století až do 30. let 20. století a řadí se do nich tzv. vědecké řízení, správní řízení, byrokratické řízení a hraničně také škola lidských vztahů (Kocianová, 2012, s. 39).

Otcem vědeckého řízení je Frederick W. Taylor, jenž „... *se vypracoval z dělníka v tovární hale do ředitelské funkce ve společnosti Bethlehem Steel, největší ocelárně ve Spojených státech.*“ (McGrath a Bates, 2015, s. 26) Tento směr je po něm označován jako „taylorismus“. Důraz byl kladen na racionalizaci práce, zdokonalování kvality řízení a zvyšování produktivity pracovníků (Kocianová, 2012, s. 40). Vznikaly například časové a pohybové studie, které zkoumaly, jaký je nejefektivnější, a tedy nejrychlejší, pohyb pro provedení pracovní činnosti nebo procesu (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 21). Byla také doporučována specializace dělníků a manažerů (Tureckiová, 2004, s. 13).

Přestože je vědecké řízení v mnoha ohledech překonané, bylo na svou dobu velmi průkopnické. I tak lze stále v současnosti aplikovat některé jeho aspekty, a to účelné postupy „... *plánování, provádění a odměňování práce, zejména pak umění dělat pracovní operace sladně, rychle, kvalitně a hospodárně.*“ (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 21)

Vědecké řízení se formovalo především v USA, nicméně mělo velký ohlas i Evropě, včetně nově vzniklého Československého státu. Ve vědecké rovině rezonovaly myšlenky taylorismu v Masarykově akademii práce, v té aplikované například u podnikatele Tomáše Bati, který se zásadám vědeckého řízení naučil od samotného Henryho Forda, který sám důkladně aplikoval dané zásady ve své automobilce (Tureckiová, 2004, s. 14).

Evropskou větev klasického managementu reprezentuje tzv. správní řízení, nebo také teorie správy, jehož otcem je francouzský důlní inženýr Henri Fayol, který na základě svých bohatých manažerských zkušeností vytvořil obecnou koncepci řízení a vymezil funkce manažera (Robbins a Coulter, 2004, s. 49; Kocianová, 2012, s. 41). Ve svém nejznámějším díle *Správa průmyslová a všeobecná* (1916) rozpracoval mechanismus správy organizace. Vymezil šest základních činností (funkcí) organizací, konkrétně technické, obchodní, finanční, ochranné,

účetní a šestou z nich nazval jako správní činnost – manažerské činnosti, jejichž podstatou je předvídání a plánování, organizování, příkazování, koordinování činností a kontrolování (Tureckiová, 2004, s. 15). Dané manažerské činnosti jsou dodnes aktuální a byly později rozpracovány mnohými teoretiky managementu.

Německý sociolog a ekonom Max Weber je nazýván otcem teorie byrokracie. Klíčovou myšlenkou tohoto přístupu je představa organizace pevně se řídící administrativními postupy, kde je jednoznačná hierarchie moci a pořádku (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 22). V současnosti má pojem byrokracie spíše negativní konotace, nicméně za života Webera měl neutrální, či spíše pozitivní, význam. Určité aspekty byrokratického řízení jsou aktuální i v dnešní době, neboť myšlenky tohoto směru jsou obsaženy například v organizačních řádech, v různých etických kodexech, v jasném vymezení pracovních pravomocí apod. (Tureckiová, 2004, s. 17).

V reakci na vědecké řízení vznikla škola lidských vztahů, anglicky Human Relations School (HRS), za jejíž ideového zakladatele je označován harvardský profesor australského původu Elton Mayo. Hlavní myšlenka této školy je postavena na tom, že úspěch organizace a pracovní výkon pracovníků jsou determinovány sociálními vztahy a pracovní spokojeností (Bělohlávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 37). V rámci školy lidských vztahů bylo provedeno mnoho empirických výzkumů, jejichž výsledky vedly k řadě praktických doporučení v oblasti vedení a stimulace lidí (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 21). Zásadního významu byly empirické studie probíhající nedaleko Chicaga, nazývané tzv. Hawthornský experiment. K experimentu byl přizván profesor Mayo. Výsledkem studií bylo konstatování, že právě uspokojivé vztahy mezi pracovníky a efektivní management jsou hlavním faktorem zvyšujícím produktivitu, a to dokonce více než mzdová stimulace (Kocianová, 2012, s. 44).

Významnou osobností školy lidských vztahů je také Mary P. Follettová, které přispěla do manažerské teorie mnoha nadčasovými myšlenkami. Nabádala například k tomu, aby se vedoucí pracovníci systematicky učili ze svých zkušeností a aby byli zodpovědní za koordinování jednotlivých specialistů, aby bylo dosaženo efektivního výkonu pracovníků (tamtéž, s. 45).

Od 40. do 70. let 20. století se vyvíjel široký a názorově značně nejednotný proud, označovaný jako moderní přístupy managementu (Kocianová 2012; Vodáček a Vodáčková 2013; Veber 2009). Pro přiblížení tohoto vývoje teorií managementu lze použít metaforu, že klasické směry managementu společně tvoří strom (jakýsi základ), přičemž moderní přístupy managementu

jsou větve daného stromu (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 23). Mnohé myšlenky a přístupy klasických směrů managementu jsou východiskem moderních přístupů managementu. Do moderních přístupů managementu se řadí sociálně-psychologické přístupy, systémové přístupy, procesní přístupy a empirické přístupy (tamtéž, s. 23).

Sociálně-psychologické přístupy navazují na školu lidských vztahů Eltona Maya a spadají do 50. až 60. let 20. století. Hlavním bodem zájmu jsou lidé a zejména analýza činností spjatých s výběrem a rozmístěním spolupracovníků, následně jejich vedením a personální prací (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 24). Tento směr se koncentruje na teorie motivace, teorie leadershipu a studium pracovních skupin a skupinového chování (Tureckiová, 2004, s. 19). Bývá jim však vytýkáno přílišné zaměření na „lidský faktor“ (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 24).

Význačným představitelem těchto jinak obsahově nehomogenních přístupů je Abraham H. Maslow, který uspořádal lidské potřeby do několika úrovní, přičemž předložil tezi, že pro uspokojení potřeb vyšších musí člověk nejprve uspokojit potřeby nižší. Tato teorie bývá zobrazována jako pyramida, proto je obvykle nazývána jako Maslowova pyramida potřeb (Kassin, 2012, s. 409). Maslowova teorie výrazně rezonovala v teorii i praxi managementu, neboť rozlišila motivátory, čímž umožnila vysvětlit rozdílnou funkčnost jednotlivých motivátorů v pracovním kontextu (Kocianová, 2012, s. 46). Myslím si však, že dnes je již daná teorie do jisté míry překonaná. V dnešní době se přikládá stále větší význam hodnotě seberealizace, proto je již zastaralá Maslowova teze, že seberealizace dosáhne pouze vrcholek pyramidy, tj. jen malé procento pracovníků. Z výzkumů vyplývá, že od začátku 21. století roste u pracovníků potřeba seberealizace a dosažení tohoto stavu již není jen výsadou jednotek procent z nich (Čadová, 2006, s. 74).

Teorii dvou faktorů koncipovala další osobnost sociálně-psychologických přístupů, Frederick Herzberg. Zajímal se o motivaci v pracovním výkonu, přičemž zajímavým způsobem rozlišil motivy na „motivátory“ (ocenění, dobrý pocit z výkonu pracovní činnosti apod.) a „hygienické vlivy“ (finanční odměna, stabilita pracovního místa apod.). Herzberg konstatoval, že hygienické vlivy nemotivují, nicméně jejich absence vede k demotivaci (Kocianová, 2012, s. 47).

Procesní přístupy vychází částečně z Fayolova správního řízení a částečně z Weberovy byrokracie. Vědci radící se pod procesní přístupy usilovali o klasifikaci manažerských procesů, která by byla univerzálně platná (Šajdlerová a Konečný, 2008, s. 60). Vzniklo několik obecných

doporučení, jak může vedoucí pracovník zvládat své činnosti, respektive funkce. Tyto klasifikace jsou obvykle dobrým základem učebnic managementu, na druhou stranu je jím vyčítána přílišná snaha o zaškatulkování „džungle“ manažerských poznatků do několika málo kategorií (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 23).

Významnými představiteli procesního přístupu jsou Luther H. Gulick a Lyndall F. Urwick, kteří rozšířili Fayolovo dělení manažerských funkcí o další funkce, čímž vznikl akronym POSDCORB, který odpovídá prvním písmenům jednotlivých manažerských funkcí (Tureckiová, 2004, s. 16). Danými funkcemi jsou: „plánování – *Planning*, organizování – *Organizing*, personální zajištění – *Staffing*, přikazování – *Directing*, koordinace – *Coordinating*, evidence a podávání zpráv – *Reporting* a rozpočtování – *Budgeting*.“ (Kocianová, 2012, s. 49)

Dalšími významnými představiteli procesních přístupů, jejichž vrcholná éra se datuje do 80. let 20. století, byli Heinz Wehrich a Harold Koontz, kteří roku 1988 klasifikovali manažerské funkce jako plánování, organizování, personalistiku, vedení a kontrolování (tamtéž, s. 50).

V průběhu 60. let 20. století se rozvíjí tzv. systémové přístupy, které chápou organizaci jako otevřený systém tvořený lidmi, technologiemi a úkoly a jsou otevřené vlivům externího prostředí. Proto nabádají ke komplexnímu chápání jednotlivých manažerských činností a jejich koordinaci a vzájemnému sladění, aby se dosáhlo optimálního fungování organizace jako celku (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 24). Kocianová uvádí, že organizace jsou dle systémových přístupů „... *složitý komplexní systém, zahrnující jak lidskou (aktivní) složku, tak ostatní zdroje – finanční, materiální i informační, které na sebe vzájemně působí.*“ (Kocianová, 2012, s. 48)

Průkopnickou publikací managementu z hlediska vedení lidí je dílo raného teoretika řadícího se do systémových přístupů Chestera I. Barnarda. V roce 1938 vydal knihu *Funkce vedoucího* (*The Function of the Executive*), v které se zabýval analýzou fungování a tvorby cílů organizace. Předkládá myšlenku, že vedoucí pracovníci by měli zajistit systém komunikace, motivovat a vést podřízené k vysokým výkonům a formulovat záměry organizace (Tureckiová, 2004, s. 21).

Z mnoha představitelů systémových přístupů lze uvést také Herberta A. Simona, který se zabýval problematikou rozhodovacího procesu, na kterou se pokoušel aplikovat matematické metody (Šajdlerová a Konečný, 2008, s. 61). Dalšími z významných osobností jsou Katz a Kahn, kteří identifikovali obecné charakteristiky organizací jako otevřených systémů (Armstrong, 2007, s. 244) a Russell L. Ackoff, který aplikoval systémový přístup na problémy

spjaté se strategickým rozhodováním v managementu, čímž položil základy strategického řízení (Kocianová, 2012, s. 49).

Empirické přístupy vychází z analýzy a generalizace pozitivních i negativních poznatků manažerské praxe. Empirické přístupy jsou velmi heterogenní, avšak společnou charakteristikou je jejich orientace na manažerskou praxi a pragmatičnost. Jak nicméně konstatují Vodáček a Vodáčková (2013, s. 25), dobří představitelé empirických přístupů jsou ochotni konfrontovat praktické poznatky s teorií.

Významným představitelem empirických přístupů a předním teoretikem managementu je Peter F. Drucker. Napsal mnoho knih postihujících různorodé praktické problémy managementu a „... *napomohl tomu, že se management stal samostatnou disciplínou.*“ (McGrath a Bates, 2015, s. 32) Příkladem jeho širokého záběru je kniha *Výzvy managementu pro 21. století*, kde analyzuje hrozby a příležitosti pro manažerský ekosystém. Kromě toho vymezil Drucker pět základních činností vedoucího pracovníka, a to stanovení cílů, organizace práce, motivace a komunikace, měření a hodnocení a kvalifikační rozvoj pracovníků (Kocianová, 2012, s. 50–51).

Kritikem funkcí manažera byl v 70. letech teoretik managementu Henry Mintzberg. Došel k závěru, že u manažerů je klíčová integrující funkce při řízení pracovních skupin a že manažeři spíše vykonávají různorodé role, než že by přímo vykonávali manažerské funkce. Deset manažerských rolí rozdělil do tří skupin, a to na interpersonální role, informační role a rozhodovací role (Kocianová, 2012, s. 51). Mintzbergův výzkum byl kritizován, ale i tak mělo dělení manažerských rolí vliv na další autory. Například Kae H. Chung přidal k výše zmíněným třem Mintzbergovým rolím další tři role, a to administrátor, pozorovatel a kontrolor úkolů, správce rozpočtů (tamtéž, s. 52).

V reakci na kritiku univerzálních organizačních koncepcí se začal koncipovat tzv. kontingenční přístup, který staví na situačním přístupu. Jádrem kontingenčního přístupu je fakt, že na organizace působí mnoho různých faktorů, které jsou povahy vnější a vnitřní (tamtéž, s. 23). Mixem faktorů vznikají jedinečné situace, které si vyžadují specifický přístup. Kontingenční přístup prvně definovali a rozvíjeli Paul Lawrence a Jay Lorsch, dle kterých by vedoucí pracovníci při řešení problémů, a to jak dennodenních tak koncepčních, měli brát v potaz vnitřní a vnější faktory působící na organizaci, technické možnosti organizace a schopnosti pracovníků. Díky tomu budou schopni navrhnout optimální postup pro dosažení požadovaného cíle v rámci specifické struktury organizace (Tureckiová, 2004, s. 21–22).

V 80. a 90. letech 20. století není již vývoj teorií managementu klasifikován do směrů a přístupů, proto budou za každé desetiletí vybráni pouze ti autoři a jejich teorie, kteří se přímo zabývali osobností a rozvojem vedoucích pracovníků.

Hlavním paradigmatem v oblasti managementu od 80. let 20. století až do současnosti byly a jsou empirické přístupy. V 80. letech se pozornost odborníků obracela především na kritické faktory úspěchu, tj. skutečnosti, které odlišují skvělé organizace od těch průměrných či dokonce špatných.

Jednou z teorií, vycházející z kritických faktorů úspěchu, je koncepce „7 S“. Byla vytvořena Tomem J. Petersem a Robertem H. Watermanem, konzultanty americké poradenské společnosti McKinsey. Na základě zobecnění empirických poznatků dospěli k závěru, že kritické faktory úspěchu tvoří sedm vzájemně se podmiňujících faktorů, přičemž každý z daných sedmi faktorů začíná právě písmenem S. Koncepce „7 S“ je tvořena strategií (Strategy), strukturou (Structure), spolupracovníky (Staffs), systémy řízení (Systems), sdílenými hodnotami (Shared values), stylem řízení (Style) a schopnostmi, tedy Skills (Kocianová, 2012, s. 53). Z pohledu řešené bakalářské práce je klíčové především poslední „S“, a to schopnosti (Skills) vedoucích pracovníků. Ti by měli mít optimální kompetence k výkonu své profese.

Osmdesátá léta 20. století jsou v managementu spojena s doporučeními směrem k „hledání dokonalosti“. Klíčovou publikací pro „hledání dokonalosti“ organizací byla kniha Peterse a Watermana *In Search of Excellence* (1982). Významnou autorkou je též Rosabeth M. Kanterová, která se soustředila na hledání „dokonalých manažerů“. Došla k závěru, že důležitá je schopnost úspěšně fungovat v současném neustále se měnícím prostředí, proto dokonalé manažery označila za „mistry změn“ (Tureckiová, 2004, s. 23).

Na pomezí vývoje managementu a vývoje leadershipu leží bádání Noela M. Tichy a Mary A. Devannové. Ti se ve své knize *The Transformational Leader* (Transformační lídr) zabývali důležitostí tvůrčích schopností vedoucích pracovníků a zároveň podobně jako Kanterová zdůraznili jejich schopnost realizace změn (Kocianová, 2012, s. 57). Je dobře patrné, že s neustálou akcelerací světa, a tím spíše stále dynamičtějšího fungování organizací a managementu, se klade rostoucí význam na schopnost flexibility.

S 80. léty 20. století se pojí mnoho dalších trendů, například vzniká a rozvíjí se koncept organizační kultury, která je spjatá především s Edgarem Scheinem a kterou lze popsat jako hodnotovou základnu organizace, popřípadě „lidskou stránku organizace“ (Tureckiová, 2004, s. 131). Mnoho konceptů spjatých s osmdesátými léty vychází z japonského managementu, a to

především japonské prvky řízení kaizen, TQM (Total Quality Management) nebo JIT (Just In Time). Byl také rozvíjen strategický přístup k managementu, a to například Michaellem Porterem. Zásadním trendem byla také akcelerující globalizace (tamtéž, s. 23–24).

V rámci vývoje managementu v 90. letech 20. století vznikl fenomén, který je částečně spjat s vedoucími pracovníky a jejich rozvojem – kompetence, klíčové kompetence a řízení podle kompetencí. V tomto kontextu jsou míněny kompetence ve významu schopností, dovedností, znalostí a předpokladů k činnosti. Jak píše Kocianová, v dané době vzniklo mnoho definic a modelů kompetencí a zároveň se hojně začal uplatňovat kompetenční přístup v rámci řízení lidí (Kocianová, 2012, s. 66).

Mezi další trendy se řadí například rozvoj ICT. Vznikla též koncepce učící se organizace spjatá s Chrisem Argyrisem a Peterem Sengem, která chápe učení jako nepřetržitý proces, na kterém participuje každý zaměstnanec. Značný ohlas měla především Sengeho kniha Pátá disciplína: Umění a praxe učící se organizace (*The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization*) z roku 1990. Publikace popularizovala koncept učící se organizace a určila pět jejích složek, a to systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, sdílenou vizi a týmové učení (tamtéž, s. 59–60). Významným konceptem byl reengineering, který spočíval v radikální přeměně podnikových procesů za účelem významného zefektivnění organizace, což se obvykle pojilo s hromadným propouštěním zaměstnanců (tamtéž, s. 61–62). Rozšířil se také pojem intelektuální kapitál, což jsou organizované znalosti, které jsou vlastnictvím organizace a které lze použít k vytváření bohatství (tamtéž, s. 63).

Vývoj teorie managementu samozřejmě pokračuje nadále. Mezi trendy v managementu po roce 2000 patřily, a v některých případech nadále patří, fenomény jako sociální odpovědnost organizací, holistický management, work-life balance, alternativní pracovní úvazky, talent management, age management, problematika diskriminace, diversity management, měření lidského kapitálu ad. (Kocianová 2012).

1.3 Vývoj teorie leadershipu

Leadership je a byl předmětem mnoha myslitelů. K legendárním z nich patří čínský vojevůdce Sun-c', autor válečného traktátu „*Umění války*“. Přestože je toto díle staré přes dva a půl tisíce let, zažilo velkou renesanci v 80. letech 20. století, kdy pozornost teoretiků managementu byla směřována na organizační strategie a strategičnost (Steigauf, 2011, s. 143). Abstrakcí od myšlenek o vůdcovství u myslitelů jako Sun-c', klasických antických filozofů (Platón) či renesančních a poté novověkých filozofů zabývajících se teorií moci (Machiavelli), lze

skutečný počátek vědeckého zájmu o leadership datovat do první poloviny 20. století, kdy byla pozornost soustředěna na koncentraci moci v rukou lídra (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 13).

Hlavními myšlenkovými pohledy na vůdcovství jsou dle chronologického vývoje teorie skvělé osobnosti, teorie vlastností, teorie moci a vlivu, behavioristická teorie, situační teorie, kontingenční teorie (teorie eventualit), transakční teorie, atribuční teorie (teorie přisuzování) a transformační teorie (Kocianová, 2012, s. 34).

Východiskem pro tuto etapizaci mi byla klasifikace Kocianové (2012), která se opírá o klasifikaci vůdcovství Crainerem (2000). Tato klasifikace byla vybrána proto, že se věnuje většině obecně přijímaným myšlenkovým směrům vývoje leadershipu (obdobně též Northouse 2016; Jarošová, Pauknerová a Lorencová 2016). V subkapitole také představím servant leadership a autentický leadership, což jsou dominující koncepce mezi nově se formujícími teoriemi leadershipu.

Od konce 19. a začátku 20. století se začínala koncipovat první ucelená teorie leadershipu, tzv. teorie skvělé osobnosti (Kocianová, 2012, s. 34) či též nazývána teorie rysů (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 13). Ta se zabývala osobnostními předpoklady lídrů, které je předurčovaly k zastávání vedoucích pozic. Vzhledem ke skutečnosti, že v dané době dominovali na naprosté většině řídicích pozic muži, nazývá se někdy daná teorie také teorií velkých mužů (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 13).

V rámci teorie skvělé osobnosti byla pozornost zaměřena na analýzu rysů (faktorů), které musí vedoucí pracovník zosobňovat. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná převážně o vrozené charakteristiky, panovalo přesvědčení, že vůdcem se člověk již rodí. To nakonec vedlo ke kritice a částečnému překonání tohoto přístupu, neboť ne každý člověk s žádanými charakteristikami se hodí na vedoucí pozice do všech kolektivů.

Teorie skvělé osobnosti nebyla dosud zcela překonána, neboť význam vrozených rysů pro schopnost leadershipu je obecně přijímán, pouze se snížila míra důležitosti vrozených rysů na úkor schopnosti naučit se odpovídající kompetence. Analogií může být, že každý člověk se naučí běhat, ale pokud chce být velmi dobrý sprinter, potřebuje též vrozené predispozice (nadání). Toto zamýšlení koresponduje s odvěkým sporem v rámci psychologie ohledně vlivu přírody (dědičnost) versus prostředí, tedy výchovy (Kassin, 2012, s. 313). Zatím stále není jednoznačně určeno, zda daný poměr je padesát ku padesáti nebo třeba dvacet ku osmdesáti.

V 90. letech 20. století dochází k velkému rozmachu výzkumů žádoucích charakteristik vedoucích pracovníků a aktuálním se stává tzv. charismatický leadership. O tvorbu syntézy výzkumů na toto téma se pokusil Northouse, který ve své knize *Leadership* postuloval následujících pět základních rysů vedoucích pracovníků: inteligence (Intelligence), sebedůvěra (Self-confidence), odhodlanost (Determination), integrita (Integrity) a společensnost, tedy Sociability (Northouse, 2016, s. 23).

V reakci na kritiku teorie skvělé osobnosti se postupně začala pozornost přesouvat ke zkoumání vlastností. Pro tzv. teorii vlastností byl přelomový článek Roberta Katze s názvem „*Skills of an Effective Administrator*“, vydaný roku 1955 v Harvard Business Review. Katz v tomto článku předkládá myšlenku, že pro zvládnutí role vedoucího pracovníka musí člověk ovládat koncepční (conceptual), interpersonální (human) a odborné (technical) dovednosti (Northouse, 2016, s. 43–44). To je velmi výrazná změna pohledu na leadership, neboť dovednostem se může člověk naučit, na rozdíl od rysů osobnosti, s kterými se člověk rodí.

Dalším myšlenkovým směrem byla teorie moci a vlivu, která věnuje pozornost sílím moci a vlivu, které leader tvoří. Nedostatkem tohoto přístupu byla skutečnost, že se zaměřuje výhradně na roli leadera, čímž ignoruje význam podřízených a podnikové kultury (Crainer, 2000, s. 183). I přes své nedostatky byla teorie moci a vlivu novátorská, neboť se nevěnovala už jen výhradně osobnosti a vlastnostem leadera jako teorie předcházející.

Původní tezi, že leaderem se člověk rodí (teorie skvělé osobnosti), nahradila z důvodů avizované kritiky nová teze, a to, že leaderem je ten, kdo má schopnosti nutné k vedení (teorie dovedností). I tato teze byla nakonec překonána, neboť se objevila myšlenka, že leaderem je ten, kdo jako leader jedná. Novým paradigmatickým se tedy přibližně od 40. let 20. století stala behavioristická teorie, která kladla důraz na chování (behaviour) leadera.

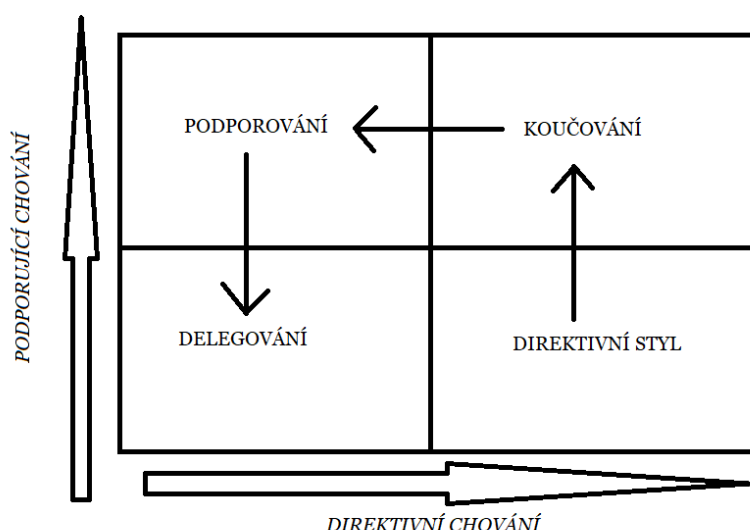
Za rané dílo behavioristické teorie je považován výzkum Lewina, Lippita a Whitea (1939), kteří rozlišili „klasické styly leadershipu“ na styl autokratický, demokratický a laissez-faire (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 19). Zjednodušeně řečeno autoritativní vedoucí má autoritu, přikazuje a nepřipouští diskusi, demokratický má také autoritu, ale není tolik rozkazovací a je otevřený diskusi a laissez-faire (z francouzského „nechat plynout“) je velmi liberální, téměř až lhostejný. Jako optimální se jeví demokratický styl.

V rámci behavioristické teorie byla pozornost nejvíce věnována dvěma hlavním kategoriím, které vyplynuly z výzkumů Ohio State University a University of Michigan. Jedná se o rozlišení orientace vedoucího pracovníka, a to na chování orientované na úkoly (projevy

strukturovanosti) a chování orientované na vztahy (projevy respektu). V případě prvního pomáhá vedoucí pracovník skupině dosáhnout vytyčených cílů, v případě druhém utváří přátelskou atmosféru, díky které se pracovníci cítí ve skupině dobře. Otázkou je, jak tyto dva extrémní póly nakombinovat, aby se dosáhlo optimálního výsledku (Northouse, 2016, s. 71).

V reakci na výsledky studií Ohio State University a University of Michigan koncipovali Robert Blake a Jane Moutonová v roce 1964 model tzv. manažerské mřížky. V rámci tohoto modelu se operuje s dvěma proměnnými, a to orientací na cíl (osa X) a orientací na vztahy (osa Y). Výsledkem je graf (mřížka), na kterém je pět bodů odpovídající kombinace daných dvou proměnných. Autoři považují za nejúčinnější týmové vedení, kdy je pro leadera velmi důležité jak dosahování cílů, tak utváření dobrých vztahů (Tureckiová, 2004, s. 79).

Odklonem od teorií zaměřených na osobnost, vlastnosti a chování jedince byly situační teorie, které se zaměřily na analýzu leadershipu ve vztahu k situaci, v které se leader nachází. Zatímco jádrem behavioristické teorie byla idea, že leader se chová určitým způsobem, jenž je konzistentní, v případě situační teorie je klíčová skutečnost, že různé situace vyžadují různé způsoby vedení (Kocianová, 2012, s. 34). Nejvýznamnější model leadershipu v rámci situačních teorií vyvinuli Paul Hersey a Ken Blanchard, kteří doporučují variovat míru direktivity a podpory dle vyzrálosti podřízených. Model byl poté několikrát upravován, přičemž jeho současná podoba je označovaná zkratkou SLII® (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 21). Daný model vypadá následovně:



Obrázek číslo 1. Vizualizace modelu SLII®. Zdroj: vlastní tvorba autora na motivy Northouse, 2016, s. 95.

Model SLII® definuje čtyři kvadranty, které jsou definovány hodnotou dvou proměnných, jimiž jsou direktivní a podporující chování. Jak píše Northouse, direktivnímu chování odpovídá určování cílů a metod hodnocení, nastavování časových rámců, definování rolí a ukazování postupu, jak cílů dosáhnout. Naopak podporujícímu chování odpovídá snaha leadera, aby se členové skupiny cítili dobře vůči sobě, svým spolupracovníkům a pracovním situacím (2016, s. 94).

Doporučený styl vedení odpovídá vývoji zralosti podřízeného, a to jak osobní, tak pracovní. Při nízkých hodnotách je doporučován direktivní styl. Poté s růstem ochoty a motivovanosti podřízeného je doporučován styl koučovací odpovídající vysoké míře direktivity i podpory. Při růstu jeho pracovních schopností následuje participativní styl, kdy se uplatňuje nízká direktivita a vysoká podpora. Nakonec, když je podřízený osobnostně a pracovní vyzrálý, se doporučuje delegování, kdy direktivita a podpora dosahují nízké hodnoty (Tureckiová, 2004, s. 86).

Ze situační teorie vychází kontingenční teorie (teorie eventualit), které hledají situační proměnné, které pomohou nejlépe určit vhodnou formu vedení vzhledem k dané situaci (Kocianová, 2012, s. 34). Kontingenční teorie poukazují na skutečnost, že kontext práce vedoucích pracovníků je velmi pestrý, čemuž musí odpovídat adekvátně široký repertoár chování. Od 60. let 20. století proto vzniklo hned několik kontingenčních modelů, které přiřazují adekvátní styly vedení ke specifickým kontextům.

Průkopnickým konceptem v oblasti kontingenčních teorií byl Fiedlerův kontingenční model. Tento model rozlišuje dva typy leadershipu, a to vztahově orientovaný a úkolově orientovaný. Fiedler pojal oba typy jako protilehlé konce škály, kterou nazval LPC škála. Jelikož Fiedler věřil, že kontext práce vedoucích pracovníků není jednotvárný, zavedl tři proměnné, a to vztahy vůdce–člen, struktura úkolu a vůdcova pozice síly. Kombinací proměnných vzniká osm situací a ke každé z nich doporučuje Fiedler zaujmout specifický styl leadershipu, respektive nízkou, střední nebo vysokou hodnotu LPC (Steigauf, 2011, s. 190–192).

Dalším myšlenkovým směrem je transakční teorie. Ta byla po dlouhou dobu tradičním přístupem k vedení lidí. Tento fenomén byl popsán již Maxem Weberem, hlouběji byl nicméně analyzován až v 80. letech 20. století Bernardem Bassem. Důležitými pracovními činnostmi transakčního vedoucího je kontrolování, organizování a krátkodobé plánování. Vedoucí nabízí svým podřízeným protihodnotu za výkon práce, obvykle mzdu. Jedná se tedy o transakční vztah, proto i název transakční leadership. Charakteristickými rysy jsou dva faktory: podmíněná odměna a řízení výjimkou (Steigauf, 2011, s. 192–193).

Atribuční teorie, či též teorie přisuzování, je dalším vývojovým stupněm. Zaměřuje se na faktory, na jejichž základě přisuzují podřízení vůdcovství svému leaderovi (Kocianová, 2012, s. 34). Atribuční teorie vychází původně z psychologie, kdy Kelley přišel s myšlenkou, že lidé obvykle vytvářejí atribuce na základě tří kritérií, a to konsenzu (shodě), distinktivnosti (příznačnosti) a konzistence informací (Kassin, 2012, s. 468).

Protikladem k teoriím zaměřeným na transakci je transformační leadership. Jak vyplývá z názvu, zaměřuje na transformaci, ovlivňování a rozvoj podřízených. Akcentuje motivy jako vnitřní motivace, emoce, hodnoty a dlouhodobé cíle. Transformační leadership vznikl v 80. letech 20. století a je dodnes dominantním přístupem. Tím, že toto nové paradigma vedení lidí neklade důraz na transakční výměnu „něco za něco“, nýbrž se zaměřuje na ovlivňování (často uváděnou složkou transformačního leadershipu je i charismatický leadership), je možné dosáhnout toho, aby podřízení dosahovali výsledků přesahujících očekávání (Northouse, 2016, s. 161–162).

Základní teorii transformačního leadershipu vytvořil James McGregor Burns. Koncept následně rozpracoval Bernard Bass, který určil jeho čtyři komponenty. Prvním je idealizovaný vliv – transformační leaderi se chovají takovým způsobem, který jim umožňuje být vzorem pro podřízené. Druhým inspirativní motivování – transformační leaderi motivují podřízené tím, že jim pomáhají najít smysl práce a stanovují výzvy. Třetím intelektuální stimulace – transformační leaderi podporují kreativitu, zpochybňují domněnky, mění perspektivy pohledů na problémy a přistupují ke starým situacím inovativním způsobem. Posledním komponentem je individualizované uznání – transformační leaderi přistupují ke každému podřízenému individuálně a s respektem k jeho potřebám růstu a dosahování cílů; chovají se jako kouči a mentoři (Bass a Riggio, 2006, s. 5–7).

Koncept transformačního leadershipu dále rozpracovali Warren Bennis a Burt Nanus, kteří definovali čtyři strategie, které pomohou leaderům s transformací své organizace. Danými strategiemi jsou tvorba jasné a srozumitelné vize organizace, dle potřeby změna či úprava organizační kultury, získávání si důvěry na základě jasné deklarace svých hodnot a názorů a definice vlastních silných a slabých stránek, přičemž k tomu vést i ostatní (McGrath a Bates, 2015, s. 70).

Mezi nové směry leadershipu patří vedle etického, autentického či spirituálního i servant leadership. Servant leadership pojímá vedení jako službu, která přesahuje vlastní zájem leadera, klade silný důraz na rozvoj podřízených, jejich autonomii a zodpovědnost. Nejedná se nicméně

o servilní přístup leadera nebo o extrémní formu „laissez-faire“ leadershipu; servant leader podporuje každého člena týmu, cítí hluboký respekt k jedinečnosti druhých a souzní s myšlenkou, že každý si zaslouží být milován (Van Dierendonck, 2011, s. 1230–1231).

Za posledních dvacet let vzniklo mnoho popisů a vymezení servant leadershipu. Jarošová, Pauknerová a Lorencová uvádí deset významných charakteristik servant leadera, a to „*naslouchání, empatie, emocionální podpora, uvědomělost, přesvědčování, chápání, prozíravost, (organizační) správa, závazek k rozvoji lidí a budování komunity*.“ (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 116)

Přestože zájem o autenticitu projevují lidé od nepaměti, zájem o intenzivnější zkoumání spojení autenticity a leadershipu se projevil prvně až po roce 2000. Autentický leadership patří do skupiny pozitivního leadershipu, blízko má například k již zmíněnému transformačnímu leadershipu. Hlavním objektem zájmu celé koncepce je, jak ostatně vyplývá z názvu, autenticita leadera a jeho způsobu vedení (Northouse, 2016, s. 195).

Existuje tzv. Walumbova koncepce, která předkládá čtyři faktory autentického leadershipu. Prvním faktorem je vyvážené zpracování informací – autentičtí leaderi sdílejí informace bez zbytečného zkreslování a zveličování. Transparentně sdílí jak pozitivní, tak i negativní zprávy. Dalším faktorem je internalizovaná morální perspektiva – autentičtí leaderi se chovají dle zvnitřnělých morálních standardů a říkají přesně to, co si myslí. Třetím faktorem vztahová transparentnost – autentický leader transparentně ukazuje své emoce, motivy a cíle. Zvládá regulovat nebo omezovat nevhodné projevy emocí a buduje vztahy na základě důvěry. Posledním faktorem je sebeuvědomování – autentický leader se projevuje vysokým stupněm sebeuvědomění a sebereflexe. Je si vědom svých silných i slabých stránek, svého vlivu a jedinečnosti (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 97–99).

Přístup managementu k vedení, účasti na řízení, odměňování apod. hraje zásadní roli v efektivnosti organizace. Existuje mnoho faktorů, které intervenují do způsobu, jak vedoucí pracovník jedná s podřízenými – jeho osobnost, kompetence, zkušenosti, očekávání, firemní kultura, situace ad. Jeho jednání ovlivňuje vztahy, které má se svými podřízenými a s kolegy, což následně ovlivňuje jejich i jeho výkonnost (Kocianová, 2012, s. 35).

1.4 Funkce, role a kompetence vedoucích pracovníků

„Manažeři zabezpečují, aby jejich organizace fungovaly nebo jejich útvary efektivně pracovaly, a jsou odpovědní za dosahování požadovaných výsledků. Jsou jim přitom uděleny určité pravomoci nad lidmi pracujícími v dané organizaci či ve funkčním útvaru.“ (Armstrong a Stephens, 2008, s. 38) Odpovědností manažerů je tedy dosahování požadovaných cílů za efektivního využívání zdrojů, k čemuž mají přidělené určité pravomoci. Zároveň manažer nutně nemusí mít svůj tým a vést druhé. Například produktový manažer je zodpovědný za vývoj a správu produktu, nicméně této činnosti se věnuje zpravidla sám bez podřízených, popřípadě jako součást agilního týmu.

Organizační hierarchie se ustáleně člení na liniový, střední a vrcholový management. Existují i inovativní způsoby řízení pracovníků, jako například agilní řízení, které transformuje hierarchii řízení do podoby plochých týmů formujících se dynamicky napříč organizací, aby bylo možné promptně reagovat na změny, či dokonce je anticipovat nebo přímo tvořit. Inovativní způsoby řízení, ani holakracie či svobodné firmy, nejsou v této práci řešeny, pozornost je věnována tradičnímu pojetí managementu a charakteristice jednotlivých hierarchických úrovní managementu.

Liniový management tvoří základní, nejnižší úroveň postavení manažerů v organizaci. Je ze všech tří úrovní nejpočetnější. Liniový manažer má zodpovědnost za správu a řízení činností, jež napřímo přispívají k produkci výrobků či služeb, operativně řeší každodenní chod útvaru či oddělení a jeho specifikem je krátkodobé plánování. Z toho důvodu bývá tato úroveň označována jako operativní management. Příkladem jsou vedoucí týmů, skupin, menších oddělení, jednotek, mistrů, předáči ad. (Bělohávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 26).

Střední management tvoří manažeři, kteří jsou v organizační hierarchii mezi liniovými manažery a vrcholovým managementem. Hlavní náplní jejich práce je práce s lidmi. Řeší koncepčně orientované činnosti a přetvářejí strategické cíle na úkoly operativní úrovně a kontrolují jejich plnění (Mládková a Jedinák, 2009, s. 16). Příkladem jsou manažeři závodů, vedoucí oddělení, útvarů, středisek a divizí. V malých organizacích se někdy ani střední management nevyskytuje.

Vrcholový management se v organizační hierarchii nachází na nejvyšší úrovni. Vrcholoví manažeři se především zabývají koncepčními činnostmi, jako jsou organizační strategie, vize, mise a poslání. Sledují vývoj trhu a regionu či spolupracují se státními orgány. Příkladem jsou ředitelé, jednatele, majitelé, představenstvo (Bělohávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 26).

Povahu manažerské práce determinuje tržní segment, typ organizace a její kultura, pro kterou vedoucí pracovník pracuje. Drucker konstatuje, že mezi vedoucími pracovníky na stejných úrovních je napříč všemi sektory minimální rozdíl: „*Nepochybně existují rozdíly mezi řízením řetězce značkových maloobchodních prodejen a řízením katolické diecéze (i když je jich překvapivě mnohem méně, než se domnívají vedoucí značkových prodejen nebo biskupové). (...) Neexistují ani nijak zvlášť velké rozdíly v úkolech a problémech. Vedoucí pracovníci všech těchto organizací například tráví přibližně stejné množství času řešením zaměstnaneckých problémů – a zaměstnanecké problémy jsou téměř všude stejné. Asi tak devadesát procent otázek, jimiž se všechny tyto organizace zabývají, má obecnou platnost.*“ (Drucker, 2000, s. 17–18)

1.4.1 Manažerské funkce

Seznamy manažerských funkcí podávají odpověď na otázku, co obvykle vedoucí pracovník dělá, respektive co je obsahem jeho práce. Mládková a Jedinák definují manažerské funkce jako „... *typické činnosti, které manažer opakovaně vykonává.*“ (Mládková a Jedinák, 2009, s. 16) Manažerské funkce se standardně dělí do dvou kategorií, a to na manažerské funkce sekvenční (postupné), které sledují logický postup činností vedoucího pracovníka, a paralelní (průběžné), které prostupují sekvenčními manažerskými funkcemi (tamtéž, s. 16–17).

První klasifikace sekvenčních funkcí pochází od Henriho Fayola, který identifikoval jako manažerské činnosti plánování, organizování, příkazování, koordinování a kontrolování (Kocianová, 2012, s. 41). Ve 30. letech 20. století Gulick s Urwickem shrnuli manažerské činnosti do akronymu POSDCORB a konečně v 80. letech 20. století definovali Koontz a Weihrich jako manažerské činnosti plánování, organizování, personalistiku, vedení a kontrolování (tamtéž, s. 49–50). V rámci této práce budou blíže rozebrány jednotlivé manažerské činnosti právě dle Weihricha a Koontze.

Plánování pomáhá dosáhnout cílů a záměrů, je prioritní vůči ostatním manažerským funkcím, protože všem ostatním logicky přechází, prostupuje všemi aktivitami organizace a zvyšuje efektivitu činností (Weihrich a Koontz, 1998, s. 118–120). Zároveň každý plán obsahuje čtyři základní složky, a to definování požadovaného cíle, specifikování programu činnosti, určení potřebných zdrojů nutných k naplnění plánu a určení dopadu splnění plánu (Armstrong a Stephens, 2008, s. 50).

Aby organizace fungovala efektivně, je nutné, aby byla organizovaná. Z toho důvodu vznikají organizační struktury, jejichž smyslem je optimální rozdělení práce mezi jednotlivé pracovníky

a koordinace všech aktivit, aby se dosáhlo vytyčených cílů (Bělohávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 115). Vedoucí pracovníci tedy organizují své podřízené, koordinují svůj pracovní postup s ostatními vedoucími pracovníky a týmy a zároveň jsou organizováni svými nadřízenými.

Manažerská funkce personalistika je definována jako „... *obsazování pozic v organizační struktuře a udržování jejich obsazení*.“ (Wehrich a Koontz, 1998, s. 342) Kocianová uvádí, že linioví vedoucí pracovníci jsou zodpovědní za realizaci každodenní personální práce a vrcholové vedení organizace je zodpovědné za personální strategii a tvorbu personální politiky. Personální specialisté poskytují personální služby a zajišťují personální činnosti, avšak personální práce leží na (liniových) vedoucích pracovnících (2012, s. 95).

Vedení je zosobněno procesem ovlivňování lidí, aby jejich činnost přispívala k dosažení skupinových či organizačních cílů (Wehrich a Koontz, 1998, s. 438). Významnou roli hraje lidský faktor, a to lidské potřeby, motivátory, satisfaktory ad., jejichž pochopení u jednotlivých podřízených pomáhá vedoucímu pracovníkovi efektivně vést.

Kontrola slouží vedoucím pracovníkům k vyhodnocení výsledků a jako zpětná vazba o reálném stavu (výkonnosti podřízených, fungování procesů ad.). Kontrolování spočívá v kritickém zhodnocení reality s ohledem na organizační záměry, na základě čehož se přijímají kontrolní závěry (Veber, 2009, s. 134). Kontrola umožňuje monitorovat, vyhodnocovat a formovat organizační chování, koordinovat činnosti jednotlivých pracovníků, snižovat manažerskou nejistotu a nasměrovat energii organizace požadovaným směrem (Bělohávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 175).

Pro druhou kategorii, tj. paralelní manažerské funkce, je charakteristické, že prostupují všemi sekvenčními manažerskými funkcemi. Do dané kategorie se řadí analýza řešených problémů, rozhodování a implementace (Mládková a Jedinák, 2009, s. 17).

1.4.2 Manažerské role

Vedoucí pracovník přichází do kontaktu s mnoha stakeholdery (zainteresovanými stranami), jako jsou podřízení, další vedoucí pracovníci, akcionáři, zákazníci, dodavatelé apod. V důsledku toho je manažerská funkce množinou mnoha jednotlivých manažerských rolí. Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.2 (s. 21), jako první je definoval Mintzberg v 70. letech 20. století. Na základě analýzy práce pěti vedoucích pracovníků klasifikoval tři základní manažerské role, a to interpersonální role, informační role a rozhodovací role. Každá z kategorií obsahuje další

specifické role, čímž celkový počet Mintzbergem definovaných rolí dosahuje deseti (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 34; Kocianová, 2012, s. 51).

Interpersonální role zastřešuje role představitele organizace, leadera a spojovatele. V roli představitele organizace se manažer účastní různých ceremoniálů, podpisů smluv a společenských událostí. Byť by tuto roli zastal často bez problémů i níže postavený pracovník, je právě účast vedoucího pracovníka, a natož z vrcholového vedení, symbolickým aktem, kterým posvěcuje činnost organizace, hodnoty a její směřování. Pro zaměstnance je skutečnost, že se na ně přišel podívat (vrcholový) vedoucí pracovník obvykle silně motivující. Jako leader vystupuje vedoucí pracovník vůči svým podřízeným. Snaží se je motivovat, vést a rozvíjet. Též koordinuje, kontroluje a hodnotí jejich práci. V roli spojovatele vystupuje na horizontální úrovni vůči ostatním vedoucím pracovníkům, čímž udržuje vzájemný kontakt a spolupráci mezi odděleními a napříč organizací (Bělohlávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 27).

Mezi informační role náleží role příjemce informací, šířitele informací a mluvčího. V roli příjemce informací vedoucí pracovník přijímá a vyhledává informace z různých zdrojů (interní, externí; formální a neformální cestou), což mu umožňuje pochopit fungování organizace a jejího okolí. Jako šířitel informací aktivně předává informace z vnějšího prostředí do organizace a zároveň i interní informace napříč organizací (například od vrcholového vedení svým podřízeným). Informace bývá předávána obvykle ve faktické podobě, někdy ovšem obsahuje i hodnotové soudy. V roli mluvčího předává vedoucí pracovník informace mimo svůj tým, například svým nadřízeným a externím subjektům, jako jsou dodavatelé, odběratelé, široká veřejnost, novináři apod. (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 34–35).

Rozhodovací roli přísluší role podnikatele, řešitele problémů, alokátora zdrojů a vyjednaváče. V roli podnikatele podporuje vedoucí pracovník inovace, vyhledává nové příležitosti a snaží se zlepšit realitu organizace. Při daných činnostech musí vždy zvážit potenciální rizika, přínosy a náklady. Další rolí je řešitel problémů – průběh organizačních aktivit nikdy není dokonalý, je téměř pravidlem, že se vyskytne nějaký problém, který musí vedoucí pracovník vyřešit. Tato role je nejvíce relevantní pro liniové vedoucí pracovníky. Jako alokátor zdrojů rozhoduje vedoucí pracovník o využití přidělených zdrojů, kterými jsou peníze, čas, lidé, technologie ad. V roli vyjednaváče se vedoucí pracovník pohybuje v prostředí omezených zdrojů a zároveň je v kontaktu s mnoha zainteresovanými stranami (vrcholový management, odběratelé, státní správa ad.), z čehož vyplývá důležitost jeho role jako vyjednaváče. Dobrým vyjednáváním může mnohdy své zdroje zvětšit, například vyjednat u vrcholového vedení větší rozpočet pro

své oddělení. Na čím vyšší úrovni vedoucí pracovník působí, tím více času zpravidla věnuje vyjednávání (Bělohávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 28).

Chung rozšířil Mintzbergem definované role o další tři, a to administrátora, pozorovatele a kontrolora úkolů, správce rozpočtů (Kocianová, 2012, s. 52). Relevantním skutečností je též fakt, že podíl důležitosti jednotlivých manažerských rolí variuje dle úrovně managementu – viz významná role liniového vedoucího pracovníka jako řešitele problémů nebo vrcholového vedoucího pracovníka jako vyjednavče a představitele.

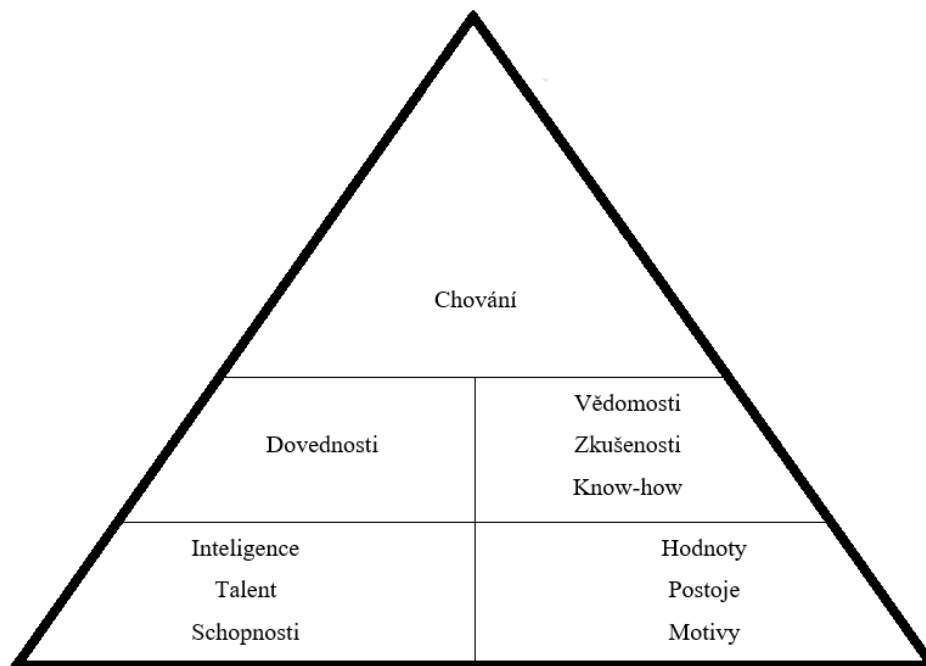
1.4.3 Kompetence vedoucích pracovníků

Kompetence jsou pro tuto bakalářskou práci klíčovým pojmem. Ze sémantického hlediska má daný pojem dva rozdílné významy. První z nich je vykládán jako pravomoc a má blízko především k německému *die Kompetenz*, tj. pravomoc, oprávnění, rozsah působnosti, popřípadě k francouzskému *compétence*, znamenající příslušnost, povolání, pravomoc. Tento německý a francouzský přístup lze vymezit jako směřující „zvenku dovnitř“, tj. jako pravomoc udělenou autoritou. Druhý význam pojmu kompetence je vykládán jako schopnost a vychází z anglosaského prostředí, především z manažerské literatury. V anglosaském kontextu je směřování kompetencí pojímáno „zevnitř ven“, tj. schopnost vykonávat nějakou činnost, ovládat ji, být v dané oblasti kvalifikovaný (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 14–15). Stejně jako v hlavním manažerském diskursu akcentujícím anglosaský přístup, i v rámci této práce bude výhradně používán druhý význam, tj. kompetence jako schopnost.

Pojem kompetence v anglosaském slova smyslu se začal koncipovat v 70. letech 20. století, kdy David McClelland ve svém článku vyzýval k výběru kandidátů na pracovní pozice na základě kompetencí, nikoliv na základě inteligence, jak bylo tehdejší zvykem (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 19–20). Následoval zvýšený zájem o kompetence, což lze dokázat tím, že jen během let 1972 až 1992 vzniklo více než dvě stě kompetenčních modelů (tamtéž, s. 21).

Palán definuje kompetence jako „*schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti*.“ (Palán, 2002, s. 98) Kocianová konstatuje, že kompetence „... *ve smyslu souboru předpokladů člověka k vykonávání určité pracovní činnosti představují schopnosti, tj. zejména vědomosti (znalosti) a dovednosti, dále postoje, zkušenosti a významnou složkou kompetencí je motivace člověka*.“ (Kocianová, 2010, s. 56) V tomto významu definuje kompetence i Hroník (2007a, s. 274): „*Kompetence je trs znalostí, dovedností, zkušeností, ale i vlastností, který se projevuje v určitém úseku chování (vzorek chování)*.“ V rámci Centrální databáze kompetencí MPSV jsou definovány jako „... *souhrn*

vědomostí, dovedností, schopností a postojů umožňujících pracovní uplatnění a osobní rozvoj jedince. Vyjadřují předpoklady k výkonu určitého souboru činností.“ (MPSV, 2017b, nestránkováno) Woodruffe definuje kompetence jako množinu „... *chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.*“ (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 27) Strukturu kompetencí lze vizualizovat následujícím obrázkem:



Obrázek číslo 2. Hierarchický model struktury kompetence. Zdroj: Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 28.

Já osobně vnímám kompetence jako osobnostní charakteristiky, schopnosti nebo dovednosti, které umožňují pracovníkovi úspěšně a efektivně fungovat na svém pracovním místě. Kompetentní je tedy ten pracovník, který úspěšně vykonává veškeré požadavky, které jsou na něj kladeny z pozice obsahu jeho práce.

V personálním řízení jsou kompetence pojímány z individuálního hlediska, tudíž jsou úzce vázány k jednotlivci. K popisu kompetencí je používán behaviorální jazyk, pomocí kterého jsou pragmaticky popisovány aktivity a chování, které se projevují v rámci dané kompetence (Hinková, 2021, nestránkováno).

Kompetence musí být sledovatelné, to znamená, že musí být možné identifikovat, že daný jedinec danou kompetenci má. Dále musí být měřitelné a hodnotitelné, a to například na bodové stupnici. Musí být také trénovatelné — lze je rozvíjet a měnit jejich kvalitu (MPSV, 2017b, nestránkováno).

V popisu pracovní pozice je vždy uvedeno více kompetencí, například pro pozici personalisty nestačí pouze kompetence kritického myšlení. „*Identifikace kompetencí obvykle vyústí do vytvoření kompetenčního modelu.*“ (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 60) Lze jej definovat jako soubor požadavků na vědomosti, dovednosti a další charakteristiky osobnosti, které jsou nutné k adekvátnímu plnění úkolů v organizaci (tamtéž, s. 60). Kompetenční model by měl dle nejlepší praxe sestávat nanejvýš z dvanácti kompetencí a neměl by obsahovat rysy (například extrovertnost) nebo vlastnosti (přátelskost) – rysy, vlastnosti a dovednosti by měla zastřešovat přímo kompetence, v tomto případě komunikativnost (Hroník, 2007a, s. 276). Obvykle jsou kompetence dále podrobně rozebírány do podoby tzv. subkompetencí, což jsou konkrétní projevy chování dané kompetence (Hinková, 2021, nestránkováno).

Identifikaci kompetencí, která je předpokladem pro tvorbu kompetenčního modelu, lze rozdělit do pěti etap. První je přípravná fáze, kdy jsou identifikovány klíčové pracovní pozice, získány kritické faktory úspěchu a je analyzována organizační struktura. Následuje fáze získávání dat, posléze fáze analýzy a klasifikace informací, poté popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu a nakonec v ideálním případě i ověření a validizace vzniklého modelu (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 46).

Kompetenční model musí mít návaznost jak na strategii organizace, tak i na personální strategii a zároveň i na jednotlivé personální činnosti. Působí jako jakýsi most mezi těmito strategiemi, přičemž je převádí do popisu praktického chování. V řadě organizací však návaznost na organizační strategii chybí. Kompetenční model zároveň propojuje hodnoty organizace s popisy práce jednotlivých pracovních pozic (Hroník, 2007b, s. 68).

Kompetenční přístup je vhodným nástrojem ke zvládnutí komplexnosti podnikatelského prostředí a z něho vyplývajících tlaků. Z toho důvodu se využívání kompetenčního přístupu rozšířilo do veškerých oblastí řízení lidských zdrojů. Klíčovou roli v rámci strategického rozvoje organizace hrají manažerské kompetence. Za posledních několik desítek let vzniklo mnoho přístupů, modelů a konceptů k měření a rozvoji kompetencí (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 22).

Kompetenční model pro pozici vedoucího pracovníka může obsahovat například kompetence orientace na cíl, orientace na rozvoj, zvládnutí změn, analytické dovednosti, leadership a komunikační dovednosti (tamtéž, s. 71).

Podrobnější kompetenční model vedoucího pracovníka, respektive v jejím provedení leadera, uvádí Hinková (2021, nestránkováno). Operuje se čtyřmi kompetencemi, a to s manažerskými

dovednostmi, komunikačními dovednostmi, motivací a osobností. Pod manažerskými dovednostmi rozumí, že leader zná a efektivně ovládá manažerské nástroje za účelem řízení svého týmu. Konkrétními projevy chování, tj. subkompetencemi, je schopnost určovat si priority, ovládat time management a umět si nastavit work-life balance, znát a efektivně používat různé typy řízení, efektivně vést porady, činit správná rozhodnutí a znát personální procesy. Komunikační dovednosti charakterizují leadra z pohledu jeho komunikace, která by měla být srozumitelná, jednoznačná a vstřícná. V rovině subkompetencí dovede jasně specifikovat své zadání úkolu či cíle, věnuje adekvátní čas přímé komunikaci, prezentuje výsledky organizace, zvládá používat různé komunikační nástroje (asertivita, řešení konfliktů ad.), aplikuje různorodé komunikační dovednosti (vyjednávání, dialog ad.), respektuje názory druhých a je otevřený zpětné vazbě. Kompetencí motivace Hinková rozumí systematické motivování týmu a jednotlivců k vysokému pracovnímu výkonu. Leader umí motivovat členy svého týmu, podporuje spolupráci, poskytuje férovou zpětnou vazbu, chválí dobře odvedenou práci, k práci přistupuje entuziasticky a je vzorem a nositelem hodnot. Osobnost je popisována ve významu, že leader je respektován pro své pracovní zkušenosti, schopnosti, přístup a charakter. V rovině subkompetencí má vysokou úroveň emoční inteligence, je respektovaným vzorem a přirozenou autoritou, ovládá efektivně networking, má smysl pro humor, dodržuje své závazky a harmonizuje systém.

Univerzální kompetenční model pro pozici vedoucího pracovníka, který by bylo možné uplatnit ve všech organizacích, neexistuje. Na druhou stranu, jak uvádím v kapitole 1.4 (s. 31), existují mezi vedoucími pracovníky napříč různými segmenty pouze minimální rozdíly v obsahu jejich práce. Diferenciace mezi obsahem práce vedoucích pracovníků vychází spíše z jejich úrovně v hierarchii řízení. Například Katz (viz 1.3 s. 25) rozdělil manažerské kompetence do tří skupin, a to na kompetence technické, lidské a koncepční. Následně určil strukturu těchto kompetencí na jednotlivých úrovních hierarchie managementu. Obecně platí následující principy, a to že čím vyšší úroveň řízení, tím nižší zastoupení technických kompetencí, zato ale vyšší zastoupení koncepčních kompetencí. Zastoupení lidských kompetencí je u liniového a vrcholového managementu shodné, pouze u středního managementu je větší na úkor technických i koncepčních kompetencí (Tureckiová, 2004, s. 35).

Dalším důležitým pojmem jsou klíčové kompetence. Pojetí daného termínu není jednotné. Lze na ně nahlížet buď z pohledu konkrétní organizace, anebo z pohledu univerzálního (Kocianová, 2010, s. 64). Z pohledu konkrétní organizace slouží klíčové kompetence k deskripci chování, jež je relevantní pro všechny zaměstnance organizace. Pomáhají formovat organizační hodnoty,

organizační kulturu a očekávaný výkon. Na základě klíčových kompetencí lze stanovit kritéria pro výběr pracovníků a zároveň definovat rozvojové potřeby širšího okruhu zaměstnanců. Přestože organizace podnikají ve stejném segmentu, odlišují se vždy právě klíčovými kompetencemi, které vytvářejí jedinečnou organizační kulturu (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 35). Z univerzálního pohledu jsou klíčové kompetence pojímány jako obecně platné pro téměř každou práci. Klíčové kompetence přesahují oblasti jednotlivých odborností, jsou použitelné v různorodých pracovních kontextech a jsou výrazem kompetentního jednání, tedy schopností chovat se přiměřeně situaci. U naprosté většiny pracovních činností podmiňují univerzální klíčové kompetence významným způsobem výkon pracovníka (Kocianová, 2010, s. 64).

Kompetence lze členit do různých kategorií a skupin. Například v Centrální databázi kompetencí MPSV jsou v rámci kompetenčního modelu Národní soustavy povolání rozděleny kompetence do skupin měkkých kompetencí, obecných dovedností a odborných znalostí a dovedností. Měkké kompetence (soft competence) jsou souhrnem nároků na požadovaný výkon a jsou nezávislé na určité odbornosti, tj. jsou přenositelné napříč obory. Příkladem je efektivní komunikace, kreativita nebo samostatnost. Obecné dovednosti (generic hard competence) jsou souhrnem obecných nároků na požadovaný výkon práce, mají průřezový charakter a jsou aplikovatelné napříč obory, tj. nesouvisí s konkrétní profesí. Příkladem je počítačová způsobilost nebo ekonomické povědomí. Odborné znalosti a dovednosti (specific hard competence) jsou souborem požadavků pro výkon práce, přičemž jsou specifické pro určitou oblast. Jedná se například o technické kreslení ve strojírenství nebo diagnostikování poruch elektrotechnických zařízení (MPSV, 2017b, nestránkováno).

Další dělení kompetencí předkládají Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 32), a to na prahové kompetence a odlišující kompetence. Prahové kompetence jsou základní schopnosti, dovednosti a znalosti, které každý pracovník potřebuje, aby byl schopen splnit úkol. Pomocí prahových kompetencí však není možné rozlišit mezi průměrným a excelentním pracovníkem. Odlišující kompetence jsou nadstavbou prahových kompetencí a umožňují rozlišovat mezi průměrným a nadprůměrným výkonem. Příkladem je kompetence dosahování cílů, pomocí které lze odlišit např. průměrného prodejce od průměrného.

Kompetence považují za praktický nástroj, protože sdružují do zastřešujících kategorií znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou jinak obtížně uchopitelné fenomény. Kompetence lze sledovat, měřit a trénovat a je možné je systematicky rozvíjet jak z pohledu jednotlivce, tak i z pohledu týmů či celé organizace.

2 Vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků

Svět se neustále vyvíjí. Vědecké řízení, koncipované Taylorem před více než sto lety, bylo ve své době pokrokovým přístupem. V dnešní době by ale daný přístup v konkurenci s modernějšími přístupy ve většině pracovních prostředí neobstál. Stejně tak přístupy k teorii řízení, které jsou v současnosti aktuální, budou v budoucnu do jisté míry překonány. Proto by mělo být pro vedoucí pracovníky přirozené, že se dále ve své profesi vzdělávají, neboť co platí dnes, nemusí platit zítra.

Současný management čelí mnoha výzvám. Háša (2016, s. 15) mezi ně řadí nelineární vývoj světa, nepredikovatelné změny, otázku smysluplnosti práce, čtvrtou průmyslovou revoluci a udržitelný růst. Vývoj ve většině segmentech postupuje bezprecedentním tempem vpřed a to, co bylo před deseti lety horkou novinkou, je dnes mnohdy věcí minulosti, a to nejen v ICT. Z toho důvodu je další vzdělávání, respektive celoživotní vzdělávání, pracovníků nutností, a tím spíš v případě vedoucích pracovníků, kteří by měli jít v tomto směru příkladem.

Dnešní svět je v důsledku exponenciálního pokroku proměnlivý, nejistý, složitý a dvojznačný. Tuto skutečnost vystihuje akronym VUCA, skládající se z anglických slov Volatility, Uncertainty, Complexity a Ambiguity (Kříž, 2020, s. 15). Žádná organizace si nemůže být jistá udržitelností svého podnikání, protože se kdykoli může objevit disruptivní start-up, který ovládne trh s novým konceptem. Podobně žádný pracovník si nemůže být jistý svým pracovním místem, a dokonce ani profesí, protože ekonomika prochází transformací v podobě automatizace, robotizace a digitalizace, jejímž výsledkem je rostoucí redukce potřeby lidské práce (nicméně i zvýšení její potřeby v jiných sektorech ekonomiky). V důsledky vysoké míry propojenosti světa způsobené globalizací, internetem a sociálními sítěmi vznikají velmi komplexní struktury, ve kterých vystupuje mnoho aktérů a souvislosti bývají obtížné. Zároveň je pro dnešní svět signifikantní dvojznačnost, kdy obvykle neexistuje jediná pravda nebo jediné správné řešení. Co je pro jednoho negativní, to je pro druhého pozitivní – například zvyšování cen nemovitostí je negativním jevem pro mladé páry hledající bydlení, ale zároveň pozitivním jevem pro investory do nemovitostí.

VUCA svět je velkou výzvou pro organizace a jejich vedoucí pracovníky. Osvědčená paradigmatata způsobů vedení již nemusí platit, je důležité být otevřený novým poznatkům a být flexibilní. Cestu, jak úspěšně fungovat ve VUCA světě, nabízí koncept VUCA 2.0, který vybízí k tvorbě vize, pochopení, kuráži a adaptibilitě (Kříž, 2020, s. 15).

Dodnes nebyla zcela překonána teorie skvělé osobnosti, která tvrdí, že leaderem se člověk rodí (viz 1.3 s. 24). Přestože určitá míra predispozic schopnosti vést druhé je žádoucí, člověk se může schopnosti vést naučit. To platí ostatně o všech manažerských funkcích, respektive činnostech, kterými jsou plánování, organizování, personalistika, vedení a kontrolování (Kocianová, 2012, s. 49).

Rozvoj leaderů lze vymezit jako zdokonalování schopností pro účinné vedení druhých. To se zaměřuje především na rozvoj kompetencí v oblasti sebeřízení, prohlubování sociálních kompetencí a na rozvoj dalších pracovních předpokladů, jako je například kreativní a strategické myšlení (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 156).

Pro úspěšný výkon role leadera je klíčové mít takové sebepojetí, které se skládá z hlubokého sebepoznání, vnímání vlastní účinnosti a z vhodné vlastní identity. Sebereflexí se rozumí znalost svých silných a slabých stránek, schopnost sebereflexe a dovednost podívat se na sebe z pohledu druhého člověka. Vnímání vlastní účinnosti spočívá v přesvědčení leadera, že dokáže úspěšně dosáhnout stanovených cílů. Vlastní identita se vztahuje k charakteristikám, které jsou jedinci připisovány nebo které jedinec sám sobě připisuje. Vhodná vlastní identita je například taková, kdy jedinec věří, že má potenciál stát se leaderem (tamtéž, s. 159–162).

Osobně si myslím, že rozvojové programy pro leadery by měly usilovat především o změnu sebepojetí leadera. Leadera z člověka ale neučiní kurz. Leadership vychází zevnitř jedince, je pro něj důležité správné nastavení mysli. V každém případě však lze schopnost leadershipu rozvíjet.

2.1 Definice klíčových pojmů učení, vzdělávání a rozvoj

Stejně jako bylo nutné pro účely této bakalářské práce definovat pojmy management a leadership, považuji za důležité vymezit i pojmy spjaté s edukací, tedy pojmy učení, vzdělávání a rozvoj. Dále jsou relevantní pojmy další vzdělávání a neformální vzdělávání.

Učení definuje Hroník jako „*proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání*.“ (Hroník, 2007b, s. 31) Zároveň dodává, že učení může probíhat jak organizovaně, tak spontánně, přičemž se jedná o širší pojem než je vzdělávání a rozvoj (tamtéž, s. 31). Palán učení zevrubně definuje jako „*proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucí k poměrně trvalým změnám struktury osobnosti vzdělaného (...), změnám vědění, chování a prožívání, znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování*.“ (Palán, 2002, s. 221)

V kontextu podnikového vzdělávání je důležité definovat pojem rozvoj. Ten lze definovat dle Hroníka (2007b, s. 31) jako „... *dosažení žádoucí změny pomocí učení (se)*.“ Palán jej popisuje jako investici „... *do budoucnosti a také příspěvek k seberealizaci pracovníka. Je součástí plánování kariéry, kariérové dráhy*.“ (Palán, 2002, s. 185)

Esenciálním pojmem je vzdělávání, které Průcha definuje jako „... *proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování*.“ (Průcha, 2015, s. 17) Dle Hroníka se jedná o „*jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení*.“ (Hroník, 2007b, s. 31) Kocianová jej vymezuje jako „*proces, během něhož člověk získává a rozvíjí nové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje*.“ (Kocianová, 2010, s. 169)

V organizační praxi jsou často pojmy vzdělávání a rozvoj spojovány do jednoho celku, a to anglickým spojením Learning and Development (L&D). Kocianová tyto termíny významově odlišuje, protože vzdělávání se koncentruje na zvýšení znalostí nebo dovedností, kdežto rozvoj je pojímán širěji jako „... *cesta k jinému stavu bytí či fungování*.“ (Kocianová, 2010, s. 172) Z toho vyplývá, že například kurz time managementu je doménou vzdělávání, zatímco kurz improvizace na pracovišti je doménou rozvoje. Pojmy vzdělávání a rozvoj jsou si velmi blízké, a to natolik, že byly v praxi do jisté míry nahrazeny spojením „rozvoj lidských zdrojů“ (Armstrong, 2007, s. 333). Toto slovní spojení však používat v této práci nebudu, protože pracovníka dává na úroveň ostatních zdrojů, jako jsou peníze a fyzický kapitál.

Ústředním pojmem této kapitoly je další vzdělávání, anglicky further education. Palán jej definuje jako „*vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Člení se na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové (sociokulturní) vzdělávání*.“ (Palán, 2002, s. 36) Jedná se o vzdělávání, které následuje po dokončení formálního počátečního vzdělávání (nejvyšší dokončené vzdělání bývá obvykle sekundární či terciární, tj. v českém prostředí SŠ nebo VŠ/VOŠ). Vzhledem ke skutečnosti, že tato práce cílí na další vzdělávání vedoucích pracovníků, redukuje se v rámci této práce daný pojem na další profesní vzdělávání.

Bartoňková (2010, s. 16) považuje další profesní vzdělávání za libovolné profesní vzdělávání v průběhu pracovního života člověka s přímou vazbou na ekonomickou aktivitu jedince. Podstatou je tvorba souladu mezi subjektivní a objektivní kvalifikací, tj. mezi tím, jaká je kvalifikace pracovníka a tím, jaké jsou kvalifikační požadavky na jeho práci. Další profesní, respektive odborné, vzdělávání specifikuje Beneš jako předpoklad osobní a společenské

prosperity, jehož význam, počet účastníků a velikost investic roste (Beneš, 2014, s. 158). Samotný pojem odborné vzdělávání je proces, při kterém jsou formovány znalosti, dovednosti a schopnosti přímo spjaté s pracovním prostředím. Má dvě složky, a to formální – například institucionalizované vzdělávání na pracovišti, a neformální – učení se každodenní praxí (Mužík, 2012, s. 23).

Relevantní je též pojem neformální vzdělávání, což je termín zahrnující „... *mnoho různých vzdělávacích aktivit realizovaných mimo formální (školní) vzdělávání, např. kurzy, školení, podnikové instruktáže, zájmové kluby.*“ (Průcha, 2015, s. 22) Většina vzdělávacích aktivit pro pracovníky na vedoucích pozicích spadá do kategorie neformálního vzdělávání.

V praxi je vzdělávání pracovníků obvykle pojímáno jako termín zahrnující odborné vzdělávání a rozvoj znalostí, dovedností a schopností (Kocianová, 2010, s. 169). Proto budu v dalších částech této práce používat v kontextu vzdělávání a rozvoje pracovníků pouze pojem vzdělávání. Výjimkou je kontext kompetencí a dovedností, kde budu používat ustáleté spojení „rozvoj kompetencí“ popřípadě „rozvoj dovedností“. Stejně tak termín další vzdělávání bude v kontextu této práce používán jako pojem integrující jak vzdělávání, tak i rozvoj. Pokud to bude v textu práce nutné, budou pojmy vzdělávání a rozvoj explicitně rozlišeny.

2.2 Formy a metody vzdělávání vedoucích pracovníků

Oblast dalšího vzdělávání se v České republice profesionalizuje, což dokládá například existence naší největší profesní organizace – Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, z.s. (AIVD), která má zastoupení a své koordinátory v každém kraji a je respektovaným partnerem MŠMT, MPSV, MV, MPO ad. Podobně i formy a metody vzdělávání dospělých, respektive pracovníků, jsou propracovanější a roste šířka jejich nabídky. Tento trend silně umocňuje překotný rozvoj e-learningu, díky kterému se koncipuje mnoho nových metod vzdělávání.

V rámci dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků jsou používány standardní formy a metody vzdělávání. Jakmile jsou identifikovány rozvojové potřeby vedoucího pracovníka, je klíčové vybrat kurz, který je nejvhodnější z hlediska cílů a výběru forem a metod vzdělávání, jejichž vhodným výběrem lze dosáhnout efektivního rozvoje daných potřeb.

Identifikaci vzdělávacích cílů předchází analýza vzdělávacích potřeb, při které se zjišťuje rozdíl mezi současným a požadovaným stavem rozvojových potřeb (Langer, 2016, s. 39). V oblasti vzdělávání se rozlišují kognitivní (poznávací), psychomotorické (výcvikové) a afektivní (postojové, hodnotové, emoční) typy cílů. Pro jejich vhodné nadefinování lze doporučit například pravidlo SMART (tamtéž, s. 40–41).

Formy vzdělávání, respektive didaktické formy, představují dle Bartoňkové (2010, s. 149) „*relativně trvalý, ustálený komplex didakticko-organizačních opatření, jimiž se realizuje vzdělávání ve vymezeném čase, prostoru a ve vztahu k didaktickým systémům živým (lektor – účastník) a neživým (metody, pomůcky, technika).*“

Langer dělí formy vzdělávání na prezenční (přímou), kdy účastníci vzdělávání jsou přítomni na jednom místě určeném ke vzdělávání, které umožňuje interakci tváří v tvář; distanční, v rámci kterého probíhá výuka přes počítač nebo speciálně připravený studijní materiál; kombinovanou, která spojuje předešlé zmíněné formy; sebevzdělávání (autodidaxe), kdy vzdělávání spočívá plně na vůli jedince (Langer, 2016, s. 147).

Lze však použít i zcela jiné členění, například dle délky trvání (jednorázové versus opakované, krátkodobé versus dlouhodobé), dle prostředí výuky (na pracovišti či mimo pracoviště, ve virtuálním prostředí ad.) nebo dle počtu účastníků – hromadné, skupinové a individuální (tamtéž, s. 147).

Existuje mnoho metod vzdělávání pracovníků, k čemuž existuje několik způsobů, jak dané metody klasifikovat. Jedním ze způsobů je například klasifikace metod podle zaměření na lektora versus účastníka nebo podle místa realizace. Dle místa realizace se dělí na metody vzdělávání na pracovišti, tj. on-the-job training, a metody vzdělávání mimo pracoviště, tedy off-the-job training (Langer, 2016, s. 154).

Mezi metody vzdělávání na pracovišti patří instruktáž (zácvik pracovníka), asistování, pověření úkolem, koučování, mentoring, konzultování, rotace práce a pracovní porady (Kocianová, 2010, s. 171). Mentoring definuje Palán (2002, s. 118) jako individualizovanou, neformální a dlouhodobou spolupráci vzdělaného a tzv. mentora, kterého si vzdělaný sám volí. Rotaci práce vymezuje jako metodu vzdělávání, kdy se vzdělaný pracovník postupně zaškoluje na různá pracoviště v rámci organizace (tamtéž, s. 183).

Mezi metody vzdělávání mimo pracoviště patří přednáška (popřípadě i s diskusí), demonstrování, případová studie, workshop, hraní rolí, brainstorming (bouře mozků), AC/DC (tzv. assessment centre a development centre) a outdoor training (Langer, 2016, s. 154).

Za nejvíce relevantní metody pro vzdělávání vedoucích pracovníků lze uvést koučování, případové studie, workshopy, manažerské hry, outdoor training, semináře a development centre.

Metoda koučování „... je založena na propracovaném systému kladení otázek (...) s cílem nalézt řešení pro daný problém.“ (Langer, 2016, s. 187) Původně bylo koučování určeno především vedoucím pracovníkům, nicméně v současnosti jsou v mnohých organizacích často koučováni i řadoví pracovníci, například různí specialisté. Jarošová, Pauknerová a Lorencová (2016, s. 175) uvádí, že současným trendem je integrace vybraných koučovacích principů do práce vedoucího pracovníka. Díky tomu mohou vedoucí pracovníci koučovat své podřízené, a to během běžných koučovacích sezení nebo i během tzv. „koučovacích momentů“ (či též „ad-hoc koučování“) při vhodných situacích během běžného setkávání se na chodbách, obědech apod.

Případové studie patří mezi nejrozšířenější metody vzdělávání vedoucích pracovníků. Spočívají v prezentaci skutečného nebo smyšleného problému, který se jednotliví účastníci nebo malé skupinky snaží vyřešit. Při tomto procesu se rozvíjí analytické dovednosti a schopnost řešit problémy. Potenciálním rizikem je ale nutnost kvalitní přípravy případové studie a kladení vysokých nároků na lektora, aby tato metoda splnila svůj účel (Koubek, 2001, s. 25).

Workshop patří mezi nejčastější způsoby označení vzdělávacích aktivit pro dospělé, a to často nevhodně pro aktivity typu pracovní jednání, porady ad. Správně je workshop definován jako „... uzavřené setkání nad určitým problémem (...), jehož účelem je tyto problémy vyřešit díky neotřelému a inovativnímu přístupu s využitím synergického efektu.“ (Langer, 2016, s. 160) Workshop se tedy v mnohém podobá případové studii, rozdílný je však v akcentování týmovosti, kdy se problém řeší v rámci skupiny, čímž vzniká kýžený synergický efekt. Langer uvádí, že na rozdíl od většiny ostatních metod by měl mít workshop jednoznačně měřitelný výstup, a to v podobě například dokumentu nebo produktu (2016, s. 161).

Manažerské hry, či též hraní rolí, slouží k praktickému rozvoji dovedností, kdy je účastníkům přidělena určitá role, se kterou v rámci určeného scénáře řeší nějaký problém. Ten nejčastěji bývá z oblasti mezilidských vztahů, jako je vyjednávání, řešení konfliktů ad. V některých případech si mohou účastníci svoji roli i lehce upravovat, důležité je totiž zachování určité míry autenticity. Pomocí manažerských her se účastníci učí zastávat nové role a rozvíjí své mezilidské kompetence, jsou proto hojně využívány právě pro vedoucí pracovníky (Koubek, 2001, s. 256).

Outdoor training je moderní metoda vzdělávání, která je souborem aktivit probíhajících zpravidla v přírodě, tělocvičnách, lanových parcích apod. Především se používá při vzdělávání vedoucích pracovníků. Pomocí herních a pohybových aktivit napomáhá k prohlubování vztahů,

k tvorbě větší soudržnosti týmu a učí novým rolím, především manažerským. Po splnění úkolu probíhá reflexe nad jeho provedením, a to pomocí diskuse (Langer, 2016, s. 183–184).

Seminář, neboli také přednáška spojená se skupinovou diskusí, je metoda vzdělávání, která cílí především na faktický přenos znalostí. Mezi její přednosti patří nenáročnost na provedení, rychlost přenosu informací a aktivizace účastníků vzdělávání. Právě aktivizací, která probíhá díky diskusi, se liší od přednášky, jejíž charakteristickým rysem je jednostranný tok informací, který vede k pasivitě účastníků vzdělávání (Koubek, 2001, s. 254). Termínem seminář bývá někdy označována i forma vzdělávání (Mužík 1998), nicméně dominantně se tento termín používá ve smyslu metody vzdělávání. Z toho důvodu budu v dalších částech používat pojem seminář ve významu metody vzdělávání.

Development centre, zkracováno na DC, je souborem metod, které „... *slouží nejen k identifikaci individuálních potřeb.*“ (Hroník, 2007b, s. 142) Předností DC je zejména schopnost získat velké množství informací o účastnících a díky nim vytvářet kompetenční profil skupin či organizačních celků a následně zorganizovat vzdělávací program (Kocianová, 2010, s. 168; Hroník, 2007b, s. 142). Přestože DC není ze své podstaty vzdělávací metoda a koncentruje se především na analýzu potřeb a mezer vzdělávání a rozvoje účastníků, je i tak využitelná v rámci vzdělávacího procesu (Langer, 2016, s. 183).

S nástupem moderních technologií dochází ke stále většímu zapojení ICT prostředků do procesu vzdělávání, a to především internetu. Tento fenomén razantně akcelerovala pandemie covid-19, v jejíž důsledku se převedla v České republice většina vzdělávacích aktivit do online podoby, a to nejen v rámci dalšího vzdělávání, ale i v rámci formálního počátečního vzdělání, tj. na základních, středních a vysokých školách. Při vzdělávání formou informačních a komunikačních technologií se jedná o tzv. e-learning (Eger, 2020, s. 9).

S rozvojem e-learningu je koncipováno mnoho nových metod vzdělávání. Velmi časté jsou například webináře, tj. webové semináře, dále e-kurzy, tedy „klasické“ kurzy na bázi videa, a podcasty, což jsou masově dostupné audio nahrávky používané jako mikrolekce v mobilních telefonech (Eger, 2020, s. 37).

Obecně lze říci, že, až na výjimky, čím pasivnější je účastník vzdělávání, tím méně je daná metoda efektivní. Problematiku efektivitu metod vzdělávání analyzovala v letech 2005 až 2006 Folwarczná. Pomocí dotazníkového šetření mezi vedoucími pracovníky a personalisty zjišťovala na škále od 1 (vysoce efektivní) do 5 (zcela neefektivní) efektivitu jednotlivých metod. Z pohledu mediánu manažerů měla nejlepší výsledek metoda koučování (1,5), následně

většina metod obdržela hodnotu 2 (přednášky, outdoor training, rotace práce ad.) a několik metod obdrželo hodnotu 3 (konference, development centre ad.), což byla v rámci šetření nejhorší hodnota (Folwarczná, 2010, s. 70).

Domnívám se, že v nejbližších několika letech projde oblast dalšího vzdělávání, včetně oblasti cílící na vzdělávání vedoucích pracovníků, velkou transformací. Před nástupem pandemie koronaviru roku 2020 bylo dominantní formou prezenční vzdělávání. Vynucená izolace a nemožnost pořádat prezenční setkání nuceně přenesla většinu těchto aktivit do online prostředí. Přestože se po odeznění pandemie koronaviru určitě vrátí mnoho vzdělávacích institucí k prezenčnímu vzdělávání, věřím, že akcelerovaný trend online vzdělávání neodezní. Online vzdělávání nabízí přes všechny své nevýhody kvalitu, kterou prezenční výuka nikdy mít nebude, a to charakteristiku „anytime and anywhere“, tj. dostupnost kdykoliv a kdekoliv.

2.3 Další vzdělávání v kontextu celoživotního učení

Česká republika (dále jen ČR), radící se k postkomunistickým státům, se za svých již více než třicet let od demokratického převratu znatelně přiblížila západnímu světu. To se projevilo i v oblasti managementu, kdy především s příchodem nadnárodních organizací do ČR proniklo i zahraniční know-how. V současnosti se již dostala ČR v mnohých aspektech na úroveň vyspělého světa, což dokládají výsledky různých šetření. Bohužel jsou ale i oblasti, jako je třeba počet hodin průměrně věnovaných neformálnímu vzdělávání na pracovníka za rok, kde je ČR v porovnání se zbytkem Evropské unie na spodních příčkách žebříčku.

2.3.1 Další vzdělávání v České republice

Účast na neformálním vzdělávání pracovníků je v ČR, v porovnání s ostatními evropskými státy, průměrná. Dle průzkumu Eurostatu z roku 2016 se 53 % pracujících občanů ČR účastnilo dalšího vzdělávání (z čehož naprostá většina pracovníě orientovaného vzdělávání), čímž se ČR řadí přesně doprostřed na třináctou příčku z celkem dvaceti pěti zkoumaných států. Krajní hodnoty zastupovalo Švýcarsko s účastí 72 % a na druhé straně spektra Rumunsko s pouhými 8 %. Z tzv. postkomunistických států se před ČR nacházelo pouze Slovensko s hodnotou 57 % (ČSÚ, 2018, s. 86). Lze konstatovat, že ČR spadá z hlediska poptávky po neformálním vzdělávání pracovníků mezi lehký podprůměr ve srovnání se západní Evropou a zároveň mezi nadprůměr mezi postkomunistickými státy.

Z hlediska počtu hodin strávených účastníkem neformálního vzdělávání je průměrná hodnota za ČR pouhých 35 hodin za rok, čímž se ČR umístila na poslední příčce ze zkoumaných

evropských států. Průměrná hodnota dosahovala 68 hodin ročně, přičemž vůbec nejlépe si vede Slovinsko s 142 hodinami ročně (ČSÚ, 2018, s. 85). Výsledek ČR je v tomto kontrastu tristní.

Další skutečností vyplývající z šetření je fakt, že neformálního vzdělávání probíhá v ČR nejčastěji v pracovní době a na popud zaměstnavatele, neboť v téměř třech čtvrtinách případů vzdělávání vyžadoval zaměstnavatel (ČSÚ, 2018, s. 46). Obecně lze tak charakterizovat ČR z pohledu neformálního vzdělávání jako stát, kde se vzdělává průměrný počet pracovníků, samotné vzdělávání probíhá velmi nízký počet hodin ročně a vzdělávání se navíc koná nejčastěji na popud zaměstnavatele.

V současném světě již neplatí staré paradigma, kdy člověk dokončil počáteční vzdělávání a následně mu nabyté znalosti postačovaly po celou dobu jeho kariéry. Výzkumy predikují, že v blízké budoucnosti bude muset téměř každý za svůj život kompletně změnit svoji kvalifikaci (MŠMT, 2010, s. 2). Z toho důvodu se počáteční vzdělávání stává skutečně tím, co je obsaženo v jeho názvu – vzděláváním, které je pouze počáteční a na které navazuje další vzdělávání. Tyto dvě entity tvoří dohromady celoživotní vzdělávání.

Na základě analýzy z roku 2010 určilo MŠMT hlavní cíle pro další vzdělávání v České republice. Mezi ně se řadí rozvoj nabídky dalšího vzdělávání, zlepšování jeho dostupnosti co nejširší veřejnosti, motivování jednotlivců k aktivní participaci a zároveň i povzbuzování zaměstnavatelů, aby více podporovali další vzdělávání svých zaměstnanců (MŠMT, 2010, s. 19). Zároveň je pro efektivní fungování celého systému nezbytná harmonizace nabídky a poptávky po dalším vzdělávání a jejich součinnost s aktuálními potřebami trhu práce a společnosti (tamtéž, s. 19).

2.3.2 Další vzdělávání vedoucích pracovníků v České republice

V oblasti dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v ČR není k dohledání žádná makroanalýza od renomované instituce, která by cílila výhradně na tento segment. Existují ale analýzy, které se částečně zabírají i vedoucími pracovníky, a to například Adult Education Survey (ČSÚ 2013). Ve výstupu z daného šetření se operuje i s kategorií, respektive třídou, *zákonodárci a řídicí pracovníci*, a to dle klasifikace CZ-ISCO.

Z avizované třídy participovalo v pracovně orientovaném neformálním vzdělávání lehce přes polovinu zástupců dané kohorty (54 %). To je nicméně druhá nejvyšší účast, neboť více se tohoto typu vzdělávání účastnila už jen třída specialistů, a to 56 % (ČSÚ, 2013, 51). Třetina

(33 %) z třídy zákonodárců a řídicích pracovníků neměla potřebu dalšího vzdělávání (tamtéž, s. 141).

Třída zákonodárců a řídicích pracovníků se z hlediska rozložení forem pracovně orientovaného neformálního vzdělávání účastnila nejčastěji kurzů (42 %), dále workshopů či seminářů (26 %), zaškolení na pracovišti (24 %) a nejméně soukromých lekcí, a to 7 % (tamtéž, s. 53). Z toho vyplývá, že dominantní, více jak dvoutřetinové, zastoupení má off-the-job training, tj. vzdělávání mimo pracoviště. Doplnující vzhled nabízí Pilařová, která konstatuje, že vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků probíhá především „... *prostřednictvím koučování, konzultování, monitorování, job rotation, rozšiřování náplně práce, stáží, formálního vzdělávání, kurzů, studia literatury, development center.*“ (Pilařová, 2016, s. 134)

V oblasti jazykového vzdělávání pro pracovní účely participuje z třídy zákonodárců a řídicích pracovníků necelá pětina zástupců (17 %), což je nicméně v porovnání s ostatními skupinami jednoznačně nejvyšší hodnota, neboť na druhém místě je třída specialistů s pouhými 8 % (tamtéž, s. 110). Relativně vysoká účast na jazykovém vzdělávání může mít kauzální vztah s vysokou mírou globalizace, kdy vedoucí pracovníci musí kooperovat i se zahraničními stakeholdery, a to především v případě nadnárodních organizací. V daném případě je znalost cizích jazyků esenciální.

2.4 Rozvoj manažerských kompetencí vedoucích pracovníků

Mnoho odborníků je přesvědčeno, že lidé jsou klíčovým elementem či kapitálem vedoucím k úspěchu organizace. Nepanuje ale obecná shoda nad tím, co daný element zastupuje. Pro někoho to mohou být dovednosti, schopnosti a znalosti. Pro jiného hodnoty, postoje a motivace. Pro jiného emoční inteligence. Termínem, který všechny avizované pojmy zastřešuje, jsou kompetence (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 17).

Kompetence lze identifikovat a měřit, zdali a jak jsou u daného pracovníka zastoupeny a projevují se v jeho chování, například ve schopnosti vést. Lze ale také určit míru rozvoje dané kompetence, tj. zda je rozvinuta podprůměrně, průměrně, nadprůměrně; podobně je možné použít jakoukoli jinou škálu nebo stupnici. Pomocí vzdělávacích a rozvojových programů lze kompetence rozvíjet.

Armstrong specifikoval rozvoj vedoucích pracovníků, respektive manažerů, jako „*komplexní proces, prostřednictvím kterého se jednotlivci učí efektivně vykonávat roli manažera.*“ (Armstrong, 2007, s. 382) Efektivnímu vykonávání role vedoucího pracovníka je možné se

naučit, avšak nutnou prerekvizitou je identifikování nedostatečně rozvinutých kompetencí, aby se mohlo určit, jakým směrem se má zaměřit pozornost pro další rozvoj.

2.4.1 Kompetence v práci vedoucího pracovníka

Kompetence mají cenné využití v personalistice. Jednou z manažerských funkcí vedoucího pracovníka je i personalistika, z toho důvodu může být používání kompetencí velmi praktickým nástrojem i v rámci jeho každodenní práce.

Pro personalisty i vedoucí pracovníky se nabízí užití kompetenčního modelu napříč všemi personálními činnostmi. Při náboru pomáhá definovat, koho do organizace získat; při výběru kandidátů určuje, která kritéria jsou důležitá; při hodnocení pomáhá specifikovat způsob měření dosahování cílů a výsledků. Dále pomáhá stanovit rozvojové potřeby, plánovat kariéru, tj. další růst a postup pracovníka; pomáhá s retencí klíčových lidí a talentů a mimo jiné také pomáhá s určením důvodů, proč lidé z organizace odcházejí (Hinková, 2021, nestránkováno).

Uplatnění kompetenčního přístupu na úrovni organizace nabízí tzv. řízení podle kompetencí (anglicky Management by Competencies, zkráceně MbC), což je metodika vytvořená Plamínkem a Fišerem (2005). MbC řeší organizační problémy na úrovni kompetencí konkrétních lidí, kteří pro ní pracují. Signifikantní pro danou metodiku je tzv. kompetenční pravidlo – všechny problémy organizace lze převést na absentující nebo neuspokojivé kompetence pracovníků. Tato metodika umožňuje dané jedince identifikovat a jejich kompetence rozvíjet, spojuje tím tedy personální činnosti a firemní vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 82). Plamínek s Fišerem (2005, s. 17) jsou přesvědčeni, že základem úspěchu organizací jsou kompetence lidí, kteří pro organizace pracují.

V rámci MbC je zvláštní význam přikládán roli vedoucího pracovníka, jehož role se mění dle vývoje organizační vitality. V případě, že organizace řeší existenční problémy (fáze krizového managementu), je doporučováno tradiční vertikální řízení, stavící na autoritě. Po překonání existenčních problémů nastupuje fáze tzv. rozvojového managementu, kdy je doporučováno postupně převádět autoritu z vedoucích pracovníků na myšlenky, na kterých organizace vznikla a stojí. To podporuje týmovou práci, rozvoj horizontálních kariér, stabilitu a dynamiku organizace (Plamínek a Fišer, 2005, s. 18).

2.4.2 Možnosti rozvoje kompetencí vedoucích pracovníků

„Kompetence jsou takové kvality manažerů, které lze rozvíjet.“ (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 18) Z této myšlenky vyplývá optimistické poselství, že kompetence jsou kvalitami,

kteřé lze formovat. Každý má různě rozvinuté jednotlivé kompetence, ať už „od přírody“ nebo v důsledku výchovy. Přesto je možné u každého jedince kompetence rozvíjet, ať už z podprůměrných hodnot alespoň do hodnot průměrných nebo z průměrných hodnot do hodnot nadprůměrných.

Možnost rozvoje kompetencí podtrhuje i jedna z definic kompetencí, dle které je kompetence „... *množina chování, které musí pracovník použít, aby splnil úkol kompetentně.*“ (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 114) Chování je fenomén, který je možné se naučit i odnaučit. Měnit osobnost jedince je velmi obtížné či téměř nemožné, zato ale změnit chování možné je. Jinými slovy, z introverta neuděláme extroverta, nicméně pomocí cíleného tréninku můžeme naučit introverta extrovertnímu chování, které může následně úspěšně využívat při určitých situacích (například obchodní jednání), přestože by se nadále identifikoval jako introvert.

Plamínek a Fišer (2005, s. 17) kompetence vnímají „*jako souhrn dosahovaného výkonu (tedy lidské práce) a přinášeného potenciálu (tedy lidských zdrojů).*“ Absentuje-li jedno, nelze hovořit o kompetenci jako takové. Kompetence musí být vždy vztaženy ke konkrétním činnostem, které mají pracovníci dělat (tamtéž, s. 17).

V rámci rozvoje kompetencí platí stejné principy didaktiky dospělých jako v jakékoli jiné oblasti rozvoje. Nejprve je vždy nutné analyzovat rozvojové potřeby a následně vybrat nejvhodnější způsob rozvojové aktivity. V České republice patří k nejrozšířenějším typům programů trénink rozvoje dovedností, který obvykle rozvíjí základní manažerské kompetence potřebné na každé pozici vedoucího pracovníka. Východiskem pro daný program jsou kompetence a manažerský cyklus, který sestává z plánování, organizování, implementace a kontroly (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 116).

Prostředkem k identifikaci rozvinutosti kompetencí u uchazečů o manažerský post může být v průběhu výběrového procesu AC. U vedoucích pracovníků, kteří již v organizaci pracují, se k identifikaci rozvinutosti kompetencí užívá zpravidla DC, pomocí kterého jsou identifikovány rozvojové potřeby daného jedince. Alternativou je použití metody 360° zpětné vazby, pomocí které lze získat informace z různých zdrojů ohledně kvalit vedoucího pracovníka (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, str. 89). V průběhu 360° zpětné vazby je hodnocen pracovníkův výkon od osob, se kterými přichází do přímého kontaktu, tj. nadřízený, spolupracovníci, interní a externí zákazníci a podřízení. Hodnocení bývá zpravidla anonymní (Kocianová, 2010, s. 156). V rámci 360° zpětné vazby se důsledně posuzují pouze ty projevy chování, které přímo souvisí s úspěšným zastáváním dané pozice. Pro naplňování rozvoje kompetencí je klíčové porovnání

aktuální úrovně kompetencí a potřebné (očekávané) úrovně kompetencí, neboť nalezením dané disproporce je možné určit kompetence, na jejichž rozvoj by se měl daný pracovník zaměřit (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, str. 117).

Samotný trénink rozvoje dovedností bývá realitován obvykle v malých skupinkách po osmi až patnácti účastnících. V průběhu tréninku se zpravidla střídá několik aktivit, například individuální a skupinová cvičení, simulace z organizačního prostředí, případové studie, hraní rolí, testy a dotazníky, prezentace a individuální akční plány s kontrolními body (tamtéž, s. 117).

Při rozvoji kompetencí vedoucích pracovníků je klíčové rozlišovat, o jakou úroveň managementu se jedná. V případě liniového a středního managementu se rozvíjí především odborné kompetence, vedoucí pracovníci se vzdělávají například ohledně strategie prodeje nebo v technických kurzech. V případě vrcholového managementu se klade důraz na rozvoj takových kvalit, jako je kreativita, komunikační dovednosti, zvládání konfliktů a stresu, time management nebo strategické myšlení (Beneš, 2014, s. 160). To je v souladu s Katzeho tezí, že s vyšší úrovní řízení klesá zastoupení technických dovedností na úkor koncepčních (1.4.3 str. 37).

2.4.3 Problémy spjaté s rozvojem kompetencí

I pro tzv. postkomunistické státy se začíná stávat standardem investice do nejcennějšího aktiva organizace, tedy rozvoje a vzdělávání pracovníků. S tímto fenoménem se nicméně pojí několik problémů, chyb a omylů, které ve své konzultantské praxi identifikovali Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 120).

Prvním častým problémem je nesystémovost, kdy neexistuje návaznost rozvojových programů na strategii organizace. S tím se obvykle pojí i absence kompetenčních modelů pro jednotlivé pozice, nedostatečná identifikace rozvojových potřeb pracovníků a snaha o tzv. rychlá řešení. Organizace odpovídající tomuto popisu mohou snadno ztratit svoji konkurenceschopnost, neboť nemají jasnou představu, jaké kompetence by jejich pracovníci měli ovládat, tudíž ani neví, jaké kompetence musí u svých pracovníků rozvíjet, aby se dosáhlo excelentních výsledků. Namísto toho nesystematicky posílají své pracovníky na školení, kde požadují například během dvou dnů optimalizovat důvěru týmu, přestože se jedná o dlouhodobý proces.

Dalším problémem bývá nejasná definice cílů tréninku. V ideálním případě by měly mít organizace na základě kompetenčního přístupu jasné pojmenované cílené chování, které by si

měl pracovník osvojit. Zároveň by měly znát i důvod rozvoje kompetencí, například zda kvůli aktuálnímu deficitu ve výkonu nebo třeba kvůli plánovanému přeřazení pracovníka na náročnější pozici. V praxi je však věnována minimální pozornost měřitelným kritériím, kterých by se mělo pomocí tréninku dosáhnout. Vyhodnocení se obvykle minimalizuje na reakční dotazník, jehož vypovědní hodnota bývá nízká (tamtéž, s. 121). Organizace by tedy měly mít jasnou představu toho, jaké nové chování by měl být pracovník schopen uplatnit v praxi. Nabízí se i uplatnění SMART metody pro definování cílů, například že pracovník po dokončení kurzu prezentačních dovedností bude schopen se sebedůvěrou srozumitelně a pregnantně vést prezentace ve svém týmu.

Třetím obvyklým nedostatkem je slabá implementace výsledků tréninku do každodenní praxe. To bývá nejčastějším důvodem nízké efektivity vzdělávacích aktivit. Nelze nicméně říci, že příčinou je neochota pracovníků aplikovat naučené dovednosti, neboť problém obvykle tkví v systémových bariérách (tamtéž, s. 122). Příkladem může být účast vedoucích pracovníků na kurzu agilního řízení, kdy i přes nadšení účastníků kurzu nelze naučené aplikovat do každodenní praxe, pokud v organizaci nadále fungují tradiční korporátní procesy. Musí se tedy změnit organizace nebo alespoň klíčové procesy, aby se mohlo agilní řízení uplatňovat v praxi. Dokud bude organizace silně hierarchicky členěná, bude existovat odpor ke zkoušení nových věcí a rotace práce bude neznámým pojmem, nemohou vedoucí pracovníci agilní metodiku uplatnit v praxi.

3 Empirické šetření – Analýza nabídky dalšího vzdělávání v oblasti vedení lidí v České republice na základě dostupných internetových databází a portálů

Předchozí kapitoly ukázaly, jaké kompetence by si měl vedoucí pracovník osvojit, aby mohl odvádět kvalitní a kvalifikovanou práci. Zajímalo mě, v jakém stavu je nabídka dalšího vzdělávání pro vedoucí pracovníky v České republice. Především jsem si kladl otázku, na rozvoj kterých kompetencí jsou kurzy vzdělávacích institucí zaměřeny a jaká je jejich aktuální nabídka. Tato úvaha byla podnětem k uskutečnění šetření, které je složeno z obsahové analýzy kurzů cílících na rozvoj vedoucích pracovníků a z dotazníkového šetření, jež se orientuje na vzdělávací instituce, které dané kurzy nabízejí.

Aby bylo možné provést obsahovou analýzu kurzů pro vedoucí pracovníky, bylo nutné nejprve určit nějaký identifikátor, klíčový faktor či charakteristiku, dle kterých bude rozbor prováděn. Zvolil jsem kompetence, neboť kompetenční přístup se v předchozích kapitolách prokázal jako praktický a měřitelný nástroj. Následně bylo nutné určit, které kompetence budou v rámci anotací kurzů v nabídce vzdělávacích institucí analyzovány.

Při tvorbě okruhu kompetencí jsem vycházel z teoretického rámce bakalářské práce a inspirací k tvorbě struktury Tabulky 1 (s. 54) mi byl kompetenční model Hinkové (2021, nestránkováno). Jako základ pro empirické šetření jsem zvolil okruh kompetencí vedoucího pracovníka, který koncipoval německý Institut pro kompetence leadershipu (*Institut für Leadership Competence*). Daným okruhem kompetencí jsou osobnostní kompetence (*Persönliche Kompetenz*), sociální kompetence (*Sozial Kompetenz*), kompetence leadershipu (*Führungs Kompetenz*) a metodologické kompetence, tedy *Methoden Kompetenz* (Institut für Leadership Competence, 2021, nestránkováno). Součástí daného okruhu byly také kompetence rozhodování (*Entscheidungs Kompetenz*), avšak ty jsem se rozhodl nepoužít, neboť rozhodování, jakožto paralelní manažerská funkce, je obsaženo ve všech ostatních oblastech.

Avizované kompetence vedoucího pracovníka byly základem pro následnou obsahovou analýzu. Jednotlivé kompetence byly definovány, byl popsán jejich projev a příslušné subkompetence. U subkompetencí, tedy projevů chování, jsem čerpal z Centrální databáze kompetencí (MPSV 2017a), která je dostupná na platformě Národní soustavy povolání, a z Kocianové (2010), konkrétně ze stran 64–69. Nashromážděná data z těchto zdrojů jsem

přiřadil k jednotlivým kompetencím a převedl je do podoby projevu chování, tj. pragmatického behaviorálního jazyka.

Tabulka 1: Kompetence vedoucího pracovníka

<i>Název kompetence</i>	<i>Projev kompetence</i>	<i>Subkompetence – projevy chování</i>
osobnostní kompetence	Má vysokou míru sebereflexe, integrální osobnost, umí pracovat se svým hodnotovým systémem.	1. Má dostatečnou sebedůvěru, je schopen sebezprosažení a má autoritu.
		2. Má vysokou emoční inteligenci, je odolný vůči stresu a je otevřený změnám.
		3. Je otevřený novým myšlenkám a je schopen odpoutat se od stereotypů, tj. být kreativní.
		4. Chová se eticky a žije v souladu se svými hodnotami.
sociální kompetence	Efektivně komunikuje, vede, spolupracuje, argumentuje a řeší konflikty.	1. Má proklientský přístup a aktivně spolupracuje.
		2. Efektivně komunikuje, umí jasně sdělit své myšlenky, využívá věcné argumenty.
		3. Umí řešit konflikty, dávat i přijímat zpětnou vazbu.
		4. Je schopen argumentovat a vyjednávat.
kompetence leadershipu	Efektivně vede a motivuje své spolupracovníky, využívá potenciál jednotlivců i týmů, deleguje.	1. Efektivně vede a řídí jednotlivé členy týmu, umí pracovat se skupinou a budovat týmy.
		2. Rozvíjí, motivuje a koučuje druhé.
		3. Využívá jednotlivé styly vedení, podporuje agilitu.
metodologické kompetence	Využívá jednotlivé principy, postupy a nástroje, je schopen efektivně rozhodovat, určovat priority.	1. Umí plánovat, organizovat, kontrolovat a vyhodnocovat.
		2. Efektivně rozhoduje, v relativně rychlém čase je schopen zvolit optimální rozhodnutí.
		3. Využívá metodiku projektového řízení.
		4. Pracuje agilně.

Zdroj: vlastní zpracování na motivy Hinková (2021), Institut für Leadership Competence (2021), MPSV (2017a) a Kocianová (2010)

Sběr dat o kurzech dalšího vzdělávání zacílených na vedoucí pracovníky proběhl v průběhu měsíce března a dubna 2021. Sběr dat k online dotazníkovému šetření zacíleného na vzdělávací instituce probíhal v období od 16. 4. do 26. 4. 2021.

3.1 Cíl empirického šetření

Cílem kvantitativního šetření je zjistit procentuální zastoupení vybraných manažerských kompetencí v kurzech šedesáti vzdělávacích institucí. Následně jsou získaná data porovnána s mírou významu daných kompetencí pro výkon vedoucích pracovníků dle dostupných empirických studií. Data byla získána a shromážděna z nabídky kurzů zaměřujících se na vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků, které jsou dostupné v internetových databázích a portálech vzdělávacích institucí v České republice. Pomocí obsahové analýzy bylo celkem analyzováno přibližně čtyři sta padesát nabídek. Zastoupeny byly jak kurzy otevřené, tak „šité na míru“. Empirické šetření bylo doplněno o dotazníkové šetření, v rámci něhož byly osloveny vzdělávací instituce. Zjišťována byla podoba nabídky kurzů pro vedoucí pracovníky, inzerce kurzů a vliv pandemie koronaviru na nabídku a poptávku po těchto kurzech. Podoba dotazníku je součástí příloh, konkrétně v Příloze C.

Na základě cíle empirického šetření bylo formulováno pět hypotéz:

Hypotéza 1

H₁ Nejvíce jsou rozvíjeny ty kompetence, které jsou klíčové z hlediska dané úrovně vedoucích pracovníků.

Hypotéza 2

H₂ V důsledku pandemie koronaviru převedla většina vzdělávacích institucí své kurzy do online prostředí.

Hypotéza 3

H₃ Vzdělávací instituce cílí své kurzy nejvíce na liniové vedoucí pracovníky, kteří tvoří spodní, často nejpočetnější skupinu vedoucích pracovníků v organizační hierarchii, bývají experty, ale potřebují naučit i základním manažerským kompetencím.

Hypotéza 4

H₄ U veřejných kurzů zaměřujících se na další vzdělávání vedoucích pracovníků je skutečně realizováno více než 85 % inzerovaných kurzů.

Hypotéza 5

H5 Vzdělávací instituce plánují nabízet online kurzy i po odeznění pandemie koronaviru.

3.2 Metodika empirického šetření

Pro účely této bakalářské práce byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat veřejně dostupných z internetových databází a portálů a dále metoda online dotazníkového šetření, která byla adresována vzdělávacím institucím, jež byly zastoupeny ve vzorku dat v internetových databázích a portálech.

Celkem bylo zkoumáno šedesát vzdělávacích institucí působících v České republice. Na základě rešerše internetových databází a portálů byl vybrán portál EduCity.cz, což je největší internetový portál inzerující nabídky dalšího vzdělávání. Nabízí přibližně osm set relevantních kurzů pro vedoucí pracovníky. Druhým významným zdrojem dat měl být internetový portál Edumenu.cz, na kterém je k dohledání přibližně dvě stě kurzů pro vedoucí pracovníky. Po náhodném výběru deseti kurzů a vzdělávacích institucí jsem zjistil, že všechny vybrané vzorky byly zastoupeny i na EduCity, proto jsem nakonec empirické šetření zredukoval především na internetový portál EduCity, což je největší agregátor nabídek dalšího vzdělávání v České republice. Dále bylo vybráno i několik webových stránek vzdělávacích institucí, které nebyly zastoupeny na EduCity. Příkladem je Happy Training & Consulting, Develvor nebo QED Group.

Nejprve byla na předem vybraných webových stránkách otevřena nabídka kurzů. V případě EduCity, kde se nabídka kurzů pohybuje v řádech desítek tisíců, byla nabídka zredukována pomocí rozšířeného vyhledávání a vybráním sekce „Manažerské kurzy“. V rámci dané sekce byla nabídka kurzů dále zredukována pomocí filtru, a to vyhledáním slov „vedoucí OR manažer OR manager OR leader OR lídr“, neboť EduCity podporuje tzv. Booleovské operátory.

Následně byly nalezené vyfiltrované kurzy zapsány do MS Excel Office. Zaznamenán byl název kurzu, název vzdělávací instituce a skutečnost, zda je daný kurz otevřený nebo „šitý na míru“. Stejným způsobem byly do seznamu přidány kurzy ze specializovaných webů typu Happy Training & Consulting, Develvor nebo QED Group.

Poté byly ze soupisu odstraněny duplicitní kurzy a dále již z názvu nerelevantní kurzy z hlediska dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků – příkladem jsou kurzy „Asistentka – královna předpokoj“, „SOCIÁLNÍ SÍŤ: Další zdroj Vašich nových kolegů I.“, „LOGISTIKA_skladové hospodářství“ či „Enterprise Architecture“.

V kategorii veřejných kurzů bylo nashromážděno celkem 474 kurzů. Duplicitních kurzů bylo 162, obvykle se jednalo o duplicitu z důvodu konání totožného kurzu v jiný termín nebo na jiném místě. Po odstranění duplicit byl počet zredukován na 317 kurzů. Následně bylo odstraněno 63 nerelevantních kurzů. Nerelevantní kurz byl takový, u kterého nebyli cílovou skupinou vedoucí pracovníci. Výsledný počet kurzů, které byly zahrnuty do empirického šetření, činí 254.

V sekci kurzů na míru bylo k dispozici 253 kurzů. Neobjevila se zde žádná duplicita. Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že kurzy na míru mají termín a místo konání na přání zákazníka, proto není nutné inzerovat více totožných kurzů. Následně bylo odstraněno 61 nerelevantních kurzů, takže nakonec bylo analyzováno celkem 192 kurzů na míru.

Posléze byly prostudovány anotace jednotlivých kurzů a za pomoci obsahové analýzy hledány jednotlivé kompetence definované v Tabulce 1 (s. 54). Pokud bylo v anotaci kurzu explicitně napsáno, že jsou například rozvíjeny sociální kompetence nebo pokud daná skutečnost vyplývala z kontextu (například „*V kurzu se naučíte efektivně komunikovat, jasně sdělit své myšlenky a využívat věcné argumenty.*“), bylo určeno, že je daná kompetence v kurzu rozvíjena. Zápis je pouze binární, tj. ano/ne (Y/N) – nebyla používána škála míry, jak moc jsou dané kompetence dle anotací rozvíjeny. Ukázka datového výstupu je součástí Přílohy A.

Jeden kurz může rozvíjet více kompetencí. Pokud z anotací kurzu nebylo možné určit, jaké kompetence mají být rozvíjeny, nebyla vyplněna žádná kompetence (respektive označeno „X“). Pokud bylo po přečtení anotací kurzu zjištěno, že je daná vzdělávací nabídka nerelevantní pro oblast dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků, byl daný kurz ze seznamu dodatečně odstraněn.

Aby obsahová analýza byla co nejvíce objektivní, vytvořil jsem si klíč, dle kterého jsem v případě pochyb mohl jednoznačně určit, pod jakou kompetenci daná charakteristika spadá. Určil jsem tři kritéria pro rozřazení. Prvním kritériem byla povaha dané charakteristiky, zda je interní, tj. týká se osobnosti jedince nebo externí, tj. směřující ven, orientovaná na druhé. Druhým kritériem bylo, zda je specifická především pro vedoucí pracovníky. Třetím kritériem bylo, zda rozvíjí samotnou osobnost nebo schopnosti jedince.

Tabulka 2: Autorem definovaná kritéria pro diferenciaci kompetencí

Kompetence	Povaha	Specifické pro vedoucí pracovníky	Rozvoj osobnosti versus schopností
osobnostní kompetence	interní	ne	osobnost
sociální kompetence	externí	ne	oboje
kompetence leadershipu	externí	ano	oboje
metodologické kompetence	interní	ne	schopnosti

Zdroj: vlastní zpracování

Empirické šetření bylo doplněno o online dotazníkové šetření. Důvodem bylo úsilí o co nejkomplexnější analýzu nabídky dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v České republice a zároveň snaha zodpovědět a doplnit určité nejasnosti, které se vyskytly při obsahové analýze kurzů.

Pomocí aplikace Google Forms (Formuláře Google) byl vytvořen dotazník čítající osm uzavřených a dvě polouzavřené otázky. Po pilotáži dotazníku na třech respondentech byl dotazník zaslán všem šedesáti vzdělávacím institucím, jejichž kurzy byly analyzovány obsahovou analýzou. Dotazník byl ve většině případů odeslán na jejich kontaktní e-mailové adresy (obvykle se jednalo o adresy ve tvaru „*info@...*“), v několika případech byl odeslán na obchodní oddělení organizace, popřípadě u malých institucí přímo lektorovi. Dotazníky byly rozeslány v pátek 16. dubna 2021, přičemž sběr dat skončil přesně po deseti dnech, tj. v pondělí 26. dubna 2021.

3.3 Výsledky šetření a jejich interpretace

Výsledky obsahové analýzy kurzů pro vedoucí pracovníky poskytují procentuální zastoupení vybraných kompetencí v jednotlivých kurzech ve zkoumaném období na území České republiky. Celkově jsou osobnostní kompetence zastoupeny u 67 kurzů (15,0 %), sociální kompetence ve 134 případech (30,0 %), kompetence leadershipu v 201 případech (45,1 %) a metodologické kompetence ve 150 případech (33,6 %).

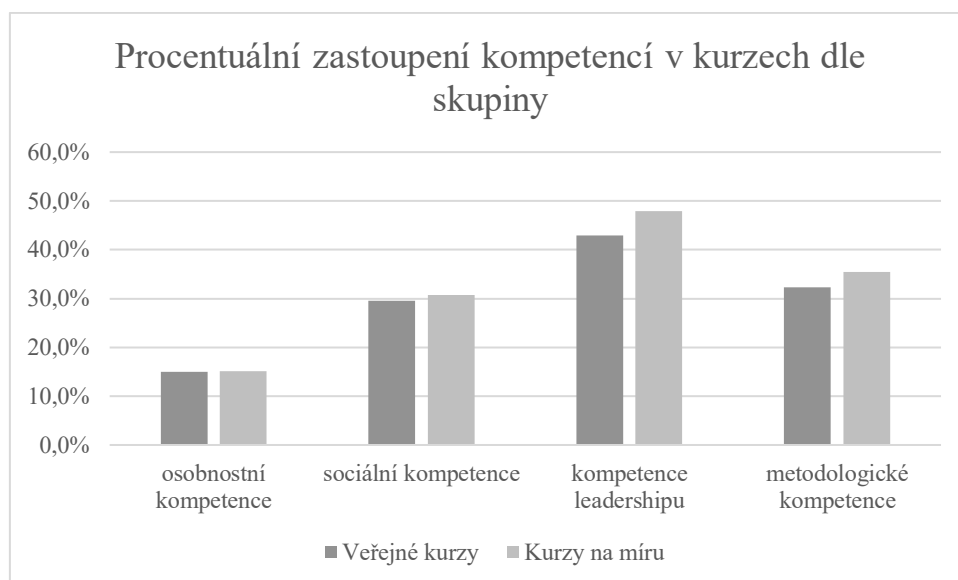
Graf 1: Procentuální zastoupení kompetencí v kurzech



Zdroj: vlastní empirické šetření

Celkem bylo analyzováno 446 kurzů. U 17 kurzů nebylo možné určit, jaké kompetence jsou rozvíjeny. Otevřených kurzů bylo 254 (56,9 %) a „šitých na míru“ 192 (43,1 %). Rozdíl v zastoupení jednotlivých kategorií kompetencí v daných skupinách není významný, neboť pořadí kategorie kompetencí dle četnosti zastoupení vyšlo v obou skupinách totožně.

Graf 2: Procentuální zastoupení kompetencí v kurzech dle skupiny



Zdroj: vlastní empirické šetření

Ze zkoumaných kurzů byly nejvíce zastoupeny, respektive rozvíjeny, kompetence leadershipu (45,1 %), dále metodologické kompetence (33,6 %), sociální kompetence (30,0 %) a nejméně osobnostní kompetence (15,0 %).

Výsledné hodnoty mohly být ovlivněny tím, že jsem projektové řízení přiřadil do metodologických kompetencí vedoucích pracovníků, tedy jako způsobilost úspěšně vykonávat jednotlivé projektové činnosti. Kurzy zaměřující se na projektové řízení byly zastoupeny přibližně dvacetkrát. Pokud by projektové řízení spadalo do kompetencí leadershipu, činilo by zastoupení kompetencí leadershipu přibližně 50 % a metodologických kompetencí přibližně 29 %. I přesto by byly metodologické kompetence řazeny mezi tři nejvíce rozvíjené kompetence. Jsem však přesvědčen, že přiřazení projektového řízení pod metodologické kompetence bylo správné, neboť projektové řízení sestává z jednoznačných metodik a standardů. Odborníky na projektové řízení je doporučováno certifikovat podle mezinárodních standardů PMI, IPMA či PRINCE2 (Doležal, 2016, s. 27–34).

I přes daná omezení lze výstupy šetření interpretovat. Téměř každý druhý kurz rozvíjí kompetence leadershipu, téměř každý třetí kompetence metodologické a sociální, přibližně každý sedmý osobnostní kompetence.

V rámci online dotazníkového šetření odpovědělo 24 respondentů, tudíž návratnost činila 40 %. Výsledky dotazníkového šetření jsou součástí příloh, a to Příloha D. Od některých vzdělávacích institucí jsem obdržel potvrzující e-maily, že dotazník vyplnily. Od jedné vzdělávací instituce mi však přišel e-mail, ve kterém bylo zdůvodněno, že s ohledem na kyberbezpečnost neotevírají žádné odkazy v cizích e-mailech a dotazník nevyplní. To lze určit jako limit šetření, v jehož důsledku lehce poklesla návratnost dotazníků.

První otázka: *Specializuje se vaše organizace na vzdělávání vedoucích pracovníků (manažerů)?* Z odpovědí vyplývá, že většina (58,3 %) se na daný segment zaměřuje, třetina (33,3 %) spíše ano a 8,3 % spíše ne. Z těchto výstupů lze vyvodit, že byli vybráni vhodní respondenti, neboť více než čtyři pětiny cílí alespoň částečně na vedoucí pracovníky.

Druhá otázka: *Máte u manažerských kurzů definováno, jaké kompetence mají být u účastníků rozvíjeny?* Téměř všechny (95,8 %) dotázané vzdělávací instituce mají u manažerských kurzů definováno, jaké kompetence mají být u účastníků, tedy vedoucích pracovníků, rozvíjeny. Pouhý jeden respondent, tj. 4,2 %, kompetence nedefinuje. Kompetenční přístup je tedy mezi vzdělávacími institucemi velmi rozšířený.

Třetí otázka: *Na rozvoj jakých z následujících manažerských kompetencí se zaměřují vaše kurzy?* Všechny (100 %) dotázané vzdělávací instituce nabízí kurzy rozvíjející manažerské kompetence. Dále více než dvě třetiny (70,8 %) nabízí kurzy rozvíjející interpersonální kompetence (například empatii, spolupráci ad.) a pouze 12,5 % rozvíjí technické kompetence (například finance, programování ad.). Dané dělení kompetencí bylo vybráno na motivy Kubeše, Kurnického a Spillerové (2004, s. 34).

Čtvrtá otázka: *Vyberte, která ze tří základních úrovní managementu v organizaci nejvíce využívá vaše služby.* Služeb vzdělávacích institucí využívá u 79,2 % respondentů střední management, u 16,7 % respondentů liniový management a u 4,2 % vrcholový management. Toto je překvapivý výsledek, neboť jsem očekával, že nejvíce budou služeb vzdělávacích institucí využívat linioví manažeři.

Pátá otázka: *Jaký vliv má pandemie koronaviru na poptávku po vašich kurzech?* U 58,3 % respondentů se poptávka velmi snížila (pokles o více než 34 %), u 25 % mírně poklesla (o 1 až 33 %) a u 16,7 % zůstala poptávka stejná. Pandemie koronaviru měla tedy jednoznačně negativní dopad na poptávku po manažerských kurzech.

Šestá otázka: *Na jakém principu je rozhodováno, jaké kurzy bude vaše organizace nabízet?* Pouhých 50 % dotázaných vzdělávacích institucí připravuje nabídku kurzů na základě analýzy trhu. Nejčastěji (70,8 % respondentů) je nabídka určena na základě zpětné vazby od klientů. Ve 29,2 % případů je nabídka koncipována na základě intuice. V rámci této otázky mohli respondenti vybrat více možností.

Sedmá otázka: *Kdo je zodpovědný za anotace kurzů, které jsou k dispozici pro zájemce o kurz například na inzertních webech?* Odpovědi byly pestré, nejčastěji je za tvorbu anotací zodpovědný samotný lektor (37,5 %), dále metodik (16,7 %), obchodní manažer (12,5 %) a koordinátor projektů (8,3 %). Ostatní možnosti, včetně specialisty marketingu, se vyskytovaly vždy po jednom respondentovi, tj. 4,2 %. Anotace kurzů tvoří tedy nejčastěji lektor, přičemž lze předpokládat, že snahou lektora je vytvořit anotaci, která je sice atraktivní, ale zároveň informativně sděluje konkrétní charakteristiky kurzu. Tím byla vyvrácena domněnka, že anotace mohou být „přikrášlené“ a že nemusí mít validní vypovídající hodnotu. Kromě toho většina analyzovaných kurzů měla anotaci delší než jedna normostrana, v které nechyběly informace o tématech a průběhu kurzu. Díky tomu bylo možné dobře identifikovat, jak bude kurz probíhat a jaké kompetence budou rozvíjeny.

Osmá otázka: *Kolik procent vámi nabízených veřejných kurzů je následně opravdu realizováno? Uvažujte běžné období, tj. před pandemií koronaviru.* Pouze 33,3 % dotázaných vzdělávacích institucí realizuje téměř všechny (100 až 85 %) z nabízených veřejných kurzů. 23,8 % respondentů realizuje většinu (84 až 50 %) a 42,9 % respondentů, tj. největší podíl z odpovědí, realizuje méně než polovinu nabízených veřejných kurzů (tj. 49 % a méně).

Devátá otázka: *Nabízí vaše organizace také online kurzy?* Pětina (20,8 %) dotázaných vzdělávacích institucí nabízela online kurzy již před nástupem pandemie koronaviru. Většina (70,8 %) začala nabízet online kurzy po nástupu pandemie a pouze 8,3 % online kurzy nenabízelo ani před pandemií, ani po jejím nástupu.

Desátá otázka: *Budete nabízet online kurzy i po odeznění pandemie koronaviru?* Naprostá většina (79,2 %) dotázaných vzdělávacích institucí bude nabízet online kurzy i po odeznění pandemie koronaviru. 16,7 % respondentů o jejich nabídce uvažuje a 4,2 % respondentů zatím neví.

Hypotéza číslo 1 byla stanovena následovně: *Nejvíce jsou rozvíjeny ty kompetence, které jsou klíčové z hlediska dané úrovně vedoucích pracovníků.* Z výsledků vyplývá že nejvíce byly rozvíjeny kompetence leadershipu, metodologické kompetence a sociální kompetence. Na základě kapitoly 3.4 (s. 64) byla hypotéza v případě liniového managementu potvrzena, v případě středního managementu také a pouze v případě vrcholového managementu byla potvrzena částečně, neboť nejsou dostatečně rozvíjeny osobnostní kompetence.

Hypotéza číslo 2 byla stanovena následovně: *V důsledku pandemie koronaviru převedla většina vzdělávacích institucí své kurzy do online prostředí.* Tato hypotéza byla potvrzena, neboť dle výsledků dotazníkové šetření převedlo kurzy do online prostředí 70,8 % dotázaných vzdělávacích institucí.

Hypotéza číslo 3 byla stanovena následovně: *Vzdělávací instituce cílí své kurzy nejvíce na liniové vedoucí pracovníky, kteří tvoří spodní, často nejpočetnější skupinu vedoucích pracovníků v organizační hierarchii, bývají experty, ale potřebují naučit i základním manažerským kompetencím.* Tato hypotéza byla jednoznačně vyvrácena, neboť služeb vzdělávacích institucí využívá v 79,2 % nejvíce střední management. Liniový management figuruje u 16,7 % respondentů a vrcholový management u 4,2 % respondentů.

Hypotéza číslo 4 byla stanovena následovně: *U veřejných kurzů zaměřujících se na další vzdělávání vedoucích pracovníků je skutečně realizováno více než 85 % inzerovaných*

kurzů. Tato hypotéza byla vyvrácena, neboť pouze třetina dotázaných vzdělávacích institucí skutečně realizuje tento podíl inzerovaných veřejných kurzů. Méně než 84 % inzerovaných veřejných kurzů se skutečně realizuje souhrnně u 66,7 % dotázaných vzdělávacích institucí.

Hypotéza číslo 5 byla stanovena následovně: *Vzdělávací instituce plánují nabízet online kurzy i po odeznění pandemie koronaviru.* Tato hypotéza byla potvrzena, neboť 79,2 % dotázaných vzdělávacích institucí bude nabízet online kurzy i po odeznění pandemie, 16,7 % o tom uvažuje a 4,2 % zatím neví.

3.4 Diskuse

Výstup z obsahové analýzy zastoupení kompetencí vedoucích pracovníků v jednotlivých kurzech dalšího vzdělávání jsem se rozhodl komparovat s vyžadovanými kompetencemi pro vedoucí pracovníky dle úrovně řízení. Podkladem pro tvorbu vyžadovaných kompetencí mi byla studie *Managerial Core Competencies as Predictors of Managerial Performance, on Different Levels of Management* (Bucur 2013). Za pomoci regresní analýzy byly na vzorku 210 vedoucích pracovníků určeny nejdůležitější kompetence pro vedoucího pracovníka dle úrovně řízení. Sběr dat probíhal v letech 2008 až 2010. Výsledkem šetření je, že pro liniový management je nejdůležitější kompetencí řízení týmů („Team management“); pro střední management vliv a spolupráce („Influence and collaboration“), řízení týmů („Team management“), strategické myšlení („Strategic thinking“) a transformační leadership („Transformational leadership“); pro vrcholový management jsou danými kvalitami vliv a spolupráce („Influence and collaboration“), strategické myšlení („Strategic thinking“), učení se („Learning“), motivace („Motivation“) a uvědomování si svých rozvojových možností, tedy „Self assessment of learning capacity“ (Bucur, 2013, s. 368).

Na základě avizované empirické studie jsem určil vyžadované kompetence pro vedoucí pracovníky dle úrovně řízení z mnou koncipovaných kompetencí vedoucího pracovníka (Tabulka 1 s. 54). Vyžadované kompetence lze popsat jako odvíjející se „... *především od očekávaného výsledku a strategie firmy a jsou na konkrétním pracovníku nezávislé.*“ (Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 34)

Vyžadovanými kompetencemi pro liniový management jsou kompetence leadershipu, neboť řídí výkonné pracovníky, a navíc často jsou sami experty v dané oblasti. Pro střední management, jakožto řídicí mezičlánek, jsou vyžadovány kompetence leadershipu, sociální kompetence (vliv a spolupráce) a metodologické kompetence (strategické myšlení), neboť přetvářejí strategické cíle organizace na úkoly a cíle podřízených linií. Pro vrcholový

management jsou danými oblastmi osobnostní kompetence (učení se, motivace, uvědomování si svých rozvojových potřeb), sociální kompetence a metodologické kompetence; jsou těmi, kdo vytváří mise, vize a strategie organizace. Toto určení vyžadovaných kompetencí dle hierarchie organizace bylo pro účely této bakalářské práce adekvátní.

Tabulka 3: Autorem navrhnuté vyžadované kompetence vedoucích pracovníků dle stupně řízení

Liniový management	Střední management	Vrcholový management
kompetence leadershipu	kompetence leadershipu	osobnostní kompetence
	sociální kompetence	sociální kompetence
	metodologické kompetence	metodologické kompetence

Zdroj: vlastní zpracování na motivy Bucur, 2013, s. 368

Nejvíce rozvíjené kompetence dle výsledků šetření odpovídají kompetencím, které byly přiřazeny liniovému managementu (kompetence leadershipu) a střednímu managementu (kompetence leadershipu, sociální kompetence a metodologické kompetence). Pro vrcholový management by vhodnější kombinací byly osobnostní kompetence, sociální kompetence a metodologické kompetence. Jak vyplynulo z výsledků šetření, osobnostní kompetence v kurzech nabízených vzdělávacími institucemi tolik rozvíjeny nejsou. Lze tedy konstatovat, že současná nabídka veřejně přístupných kurzů dalšího vzdělávání pro vedoucí pracovníky v České republice cílí především na střední management, což bylo potvrzeno výstupy z dotazníkového šetření.

Na základě získaných dat lze popsat současnou nabídku dalšího vzdělávání pro vedoucí pracovníky v České republice v několika dimenzích. Nejvíce je pozornost věnována střednímu managementu – kompetence, které jsou zastoupeny v jednotlivých kurzech, odpovídají právě kompetencím, které byly určeny jako nejdůležitější pro daný segment. Z pohledu oslovených vzdělávacích institucí je věnována nízká pozornost dalšímu vzdělávání liniového managementu a vrcholového managementu. Zarážející je především nízká orientace na liniový management, neboť vrcholový management má jiné vzdělávací potřeby, je proto obvykle vzděláván interně a pomocí specifických metod, jako je koučování. Další vzdělávání vrcholového managementu by bylo zajímavým námětem pro provedení dalších studií.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že je poměrně nízký podíl vzdělávacích institucí, které tvoří nabídku svých kurzů na základě analýzy trhu. Zároveň u většiny oslovených vzdělávacích institucí se nerealizuje podstatný podíl inzerovaných veřejných kurzů. Inzerce kurzů stojí

poměrně mnoho peněz (například na internetovém portálu EduCity je částka k 28. 4. 2021 stanovena na 5.700 Kč pololetně za jednu až tři inzerce). Lze tedy doporučit více se soustředit na analýzu trhu, čímž by se mohlo nabízet méně kurzů, které by ale byly více poptávané. Tím by vzdělávací instituce nezanedbatelně ušetřily za inzerci.

Na základě dat z dotazníkového šetření vyplývá, že v důsledku pandemie koronaviru významně poklesla poptávka po dalším vzdělávání vedoucích pracovníků. Většina vzdělávacích institucí se dokázala adaptovat na nové podmínky a začala nabízet online kurzy, které jsou dle všech dotázaných vzdělávacích institucí perspektivní, neboť je budou nabízet i do budoucna. Doporučením tedy je, aby vzdělávací instituce neopominuly ve svém portfoliu zahrnout nabídku online kurzů.

V oblasti nabídky dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků panuje chaos. Možnost zorientovat se ve veřejných nabídkách dalšího vzdělávání poskytují různé komerční internetové portály typu EduCity či Edumenu, které agregují kurzy od různých vzdělávacích institucí na jednu webovou stránku. Další vzdělávání by však nemělo být pojímáno jako komodita, proto by bylo vhodné iniciovat tvorbu netržního řešení – například státem vedenou veřejnou databázi kurzů dalšího vzdělávání, na které by byla inzerce kurzů zdarma. Tím by se rozšířila nabídka dalšího vzdělávání i o kurzy vzdělávacích institucí, které nemají dostatečný kapitál pro inzerci na komerčních internetových portálech. Klíčové je však nastavení pravidel, například pomocí akreditace kurzů vzdělávacích institucí, aby byl vytvořen určitý etalon kvality.

Z hlediska státu je problémem také vysoké zdanění kurzů dalšího vzdělávání. DPH těchto kurzů činí 21 %. Další vzdělávání je klíčovým prvkem rozvoje jedince, společnosti a ekonomiky. V současném VUCA je důležité, aby se dále vzdělávalo co nejvíce dospělých, neboť jejich kvalifikace může být brzy nedostatečná. Pro podporu dalšího vzdělávání je proto žádáno, a to například ze strany AIVD (2016, nestránkováno), snížení DPH z 21 % na 10 %, tj. na stejnou sazbu, jakou mají například knihy.

Při rešerši jsem nedohledal žádnou studii, která by se zabývala analýzou nabídky dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků. Například publikace *Nové trendy v leadershipu: Koncepce, výzkumy, aplikace* (Jarošová, Pauknerová a Lorencová 2016), která zkoumala také cílovou skupinu vedoucích pracovníků a jež prezentuje výsledky několika studií, se věnovala stylům vedení lidí, nikoliv dalšímu vzdělávání. Z důvodu absence relevantních studií jsem se rozhodl porovnat výstupy mého šetření se studiemi analyzujícími stejné téma, avšak ze strany poptávky.

Ani v této oblasti není k dispozici dostatek studií. Výjimku tvoří studie ČSÚ (2018) a vlastní šetření Folwarczná (2010).

Z výsledků studie ČSÚ, která nesla název *Vzdělávání dospělých v České republice – 2016* a vycházela z šetření Eurostatu, vyplývá, že k roku 2016 se dalšího vzdělávání účastnilo 53 % ekonomicky aktivních obyvatel ČR, což jsou v porovnání se západní Evropou lehce podprůměrné hodnoty (ČSÚ, 2018, s. 86). Průměrný český účastník dalšího vzdělávání se vzdělával pouhých 35 hodin ročně, což byla nejnižší hodnota ze zkoumaných evropských států (tamtéž, s. 85). Nejčastěji probíhalo v ČR další vzdělávání v pracovní době a na popud zaměstnavatele; 88 % dospělých se dále vzdělávat nechce (tamtéž, s. 45–46). Zastoupení ekonomicky aktivních obyvatel ČR, kteří participují na dalším vzdělávání, je tedy poměrně dobré, avšak problémem je nízká časová dotace věnovaná dalšímu vzdělávání a absence vnitřní motivace jedinců k dalšímu vzdělávání. Lze předpokládat, že co do kvantity je nabídka dalšího vzdělávání v ČR průměrná v porovnání s dalšími evropskými státy, neboť průměrná je i účast na něm.

Komplexní vhled do vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků poskytuje Folwarczná, která v rámci své doktorské práce analyzovala trendy v dané oblasti. Výzkum proběhl v roce 2006, tudíž není zcela aktuální, nicméně i tak nabízí relevantní informace. Z výzkumu například vyplývá, že hlavním motivátorem vedoucích pracovníků k dalšímu vzdělávání byla možnost rozvíjet se, dále že téměř 70 % vedoucích pracovníků považovalo vzdělávání a rozvoj za benefit a že nejčastěji se potřeby vzdělávání a rozvoje identifikovaly v rámci procesu plánování osobního rozvoje (Folwarczná, 2010, s. 45).

K roku 2006 se vedoucí pracovníci nejčastěji zaměřovali na rozvoj svých odborných znalostí v oblasti, na kterou jsou specializováni. Zároveň jako strategickou prioritu určili rozvoj měkkých dovedností (tzv. soft skills), jako jsou například vedení a komunikační dovednosti (tamtéž, s. 45). To může vyplývat ze skutečnosti, že jako tři nejdůležitější charakteristiky úspěšného vedoucího pracovníka byly určeny vůdcovské schopnosti (90 % respondentů z řad vedoucích pracovníků), osobnostní předpoklady (51 %) a orientace na cíl a výsledek (44 %). Naopak odbornost určilo jako klíčovou charakteristiku pouze 20 % respondentů (tamtéž, s. 23–24). Z toho vyplývá, že dle respondentů jsou nejdůležitějšími kompetencemi vedoucího pracovníka kompetence leadershipu a osobnostní kompetence.

Z dalších výstupů výzkumu lze uvést, že pouze 15 % organizací mělo sestavený program na zvládání stresu. Toto číslo bude však v dnešní době určitě vyšší, neboť je obecně větší zájem

o tematiku well-beingu a prevence syndromu vyhoření. Dále pouze 6 % organizací mělo vytvořený speciální program pro ženy ve vedoucích pozicích. Kolem 40 % organizací v ČR investovalo do vzdělávání a rozvoje 3–5 % mzdových prostředků, což je srovnatelné číslo s ostatními státy Evropské unie. Stejně tak kolem 40 % vedoucích pracovníků strávilo v uplynulém roce vzděláváním a rozvojem patnáct a více dní, což je vyšší číslo než v zemích západní Evropy. Překvapující je skutečnost, že nejvíce se investovalo do vzdělávání a rozvoje liniových vedoucích pracovníků, méně do středního managementu a vůbec nejméně do vrcholového managementu (tamtéž, s. 46–47). Tato skutečnost nekoresponduje s výstupy mého šetření, neboť z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce se vzdělávací instituce orientují na střední management; na liniový a vrcholový pouze okrajově. Obě šetření však potvrzují, že je věnována nízká pozornost dalšímu vzdělávání vrcholového managementu.

Mezi limity bakalářské práce lze uvést samotný výběr vzdělávacích institucí. V rámci empirického šetření jsem se pokusil dohledat co největší množství vzdělávacích institucí, které se věnují dalšímu vzdělávání vedoucích pracovníků. Nakonec byly analyzovány kurzy z nabídky šedesáti vzdělávacích institucí. Hlavním zdrojem dat byl internetový portál EduCity, z kterého pochází 57 vzdělávacích institucí, z externích zdrojů pochází 3 instituce, a to Happy Training & Consulting, Develor a QED Group. Další zdroje, které byly dohledány mimo EduCity, byly vybrány pro doplnění. Jejich význam je však marginální, neboť vzhledem ke kvantitativní povaze šetření mohlo jejich nízké zastoupení ovlivnit výsledná data pouze v řádech nižších jednotek procent.

Díky použití internetového portálu EduCity byl získán soupis většiny nabídek etablovaných vzdělávacích institucí působících v České republice. Tento argument podtrhuje fakt, že na EduCity je inzerováno více než 50 000 kurzů, což z něj činí nejvýznamnějšího zprostředkovatele kurzů v České republice. Použití internetového portálu považuji za legitimní, neboť jednotlivé vzdělávací instituce inzerují kurzy, které jsou inzerovány na EduCity, i na svých vlastních webových stránkách. Kromě toho personalista, který hledá rozvojové programy pro vedoucí pracovníky ve své organizaci, bude primárně vyhledávat na internetových portálech typu EduCity. Při empirickém šetření jsem tedy postupoval stejně s cílem získat co nejvíce reprezentativní vzorek, který bude mít dostatečnou vypovídající hodnotu.

Za druhý limit šetření lze považovat volbu metody obsahové analýzy pro analyzování anotací kurzů. Obsahovou analýzu nelze považovat za zcela exaktní metodu, neboť jazyk je poměrně mnohotvárný a v některých případech by se mohla dvě různá šetření (respektive dva různí badatelé) dopracovat u stejného obsahu k rozdílným výsledkům. Tento limit nepovažuji za

zásadní, neboť v jednotlivých anotacích kurzů bývají používány obvykle konkrétní výrazy a lze tak poměrně jednoznačně určit, kterou ze čtyř definovaných kompetencí rozvíjí. Předpokládám, že u více než poloviny kurzů by bylo možné dané kategorie vydedukovat již z názvu. Pokud by bylo mé šetření opakováno na stejných datech a za použití totožné metodiky, lze předpokládat, že procentuální zastoupení kompetencí by sice nebylo totožné (byť by bylo věřím podobné), avšak výsledky by byly poměrově stejné, tj. například nejzastoupenější kategorií by byly kompetence leadershipu, na druhé straně spektra by byly osobnostní kompetence.

Nabízelo se však použití nástrojů korpusové lingvistiky k analýze jednotlivých anotací kurzů, čímž by bylo možné získat objektivnější výstup. Seznámil jsem se s webovými aplikacemi dostupnými na webové stránce Korpus.cz. Uvažoval jsem především o použití aplikací KonText, SyD a Treq. Na doporučení své vedoucí práce jsem požádal jednoho z pracovníků Ústavu českého národního korpusu, spadajícího pod Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, o konzultaci. Bohužel na moji prosbu pracovník nereagoval, navíc jsem si ani nebyl jistý realizovatelností svého šetření pomocí nástrojů korpusové lingvistiky. Proto jsem nakonec od této varianty upustil.

Diskutabilní mohou být jednotlivé kompetence vedoucích pracovníků, které byly koncipovány v Tabulce 1 (s. 54). Na základě delší rešerše odborných zdrojů byl vybrán okruh čtyř kompetencí, které pokrývají celou paletu kompetencí vedoucího pracovníka. Každá kompetence se soustřeďuje na poměrně konkrétní oblast, jež byla specifikována Tabulkou 2 (s. 58), pomocí které byly kompetence vymezeny. I přesto některé fenomény nebylo možné jednoznačně přiřadit do jedné skupiny, například dávání a přijímání zpětné vazby lze zařadit jak do sociálních kompetencí, tak kompetencí leadershipu, popřípadě dokonce i osobnostních kompetencí. Tato nejednoznačnost se však týká pouze několika fenoménů, jako je právě přijímání a dávání zpětné vazby, strategické myšlení nebo znalost metodiky projektového řízení. Klíčem je v daném případě Tabulka 1 (s. 54), kde jsou rozepsané jednotlivé subkompetence. Většiny fenoménů se však daná nejednoznačnost netýká, tudíž kompetence, pod které spadají, byly určeny jednoznačně.

Limitem vycházejícím ze zaměření práce je skutečnost, že byla analyzována pouze nabídka dalšího vzdělávání pro vedoucí pracovníky v České republice. Aby byl pohled na danou problematiku komplexní, bylo by vhodné uskutečnit empirické šetření se zaměřením na poptávku po dalším vzdělávání vedoucích pracovníků. Je zde samozřejmě premisa, že poptávka formuje nabídku, avšak i tak věřím, že by se našly odchylky mezi těmito dvěma silami.

Zásadním limitem je dostupnost relevantních studií k problematice nabídky dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v České republice. I přes intenzivní rešerši jsem nenalezl žádnou studii, která by se zabývala touto tematikou. Výjimkou je studie ČSÚ z roku 2018 a vlastní šetření Folwarczné, která roku 2006 v rámci své doktorské práce analyzovala trendy v oblasti vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků.

Velmi zajímavé by bylo analyzovat i interní nabídku kurzů pro vedoucí pracovníky. Tím by byl poskytnut celistvý pohled na problematiku nabídky dalšího vzdělávání v oblasti vedení lidí. Analýza interní nabídky kurzů však přesahuje možnosti této práce, proto lze toto téma doporučit jako námět pro další šetření.

4 Závěr

V současném VUCA světě se proměňují nároky na vedoucí pracovníky. Z toho důvodu je důležité, aby se dále vzdělávali i po dovršení počátečního formálního vzdělávání a zdokonalovali, prohlubovali či rozšiřovali své kvalifikace. Standardy současnosti budou v mnoha oblastech brzy zastaralé, a to nejen v oblasti ICT. Nejlepší přípravou na jinak nepředvídatelnou budoucnost je další vzdělávání.

Další vzdělávání nemá pouze podobu kurzů nabízených vzdělávacími institucemi. V rámci dalšího vzdělávání v organizacích se lze řídit pravidlem 70:20:10, neboli že 70 % znalostí, dovedností a schopností se pracovník naučí v rámci pracovního procesu („learning by doing“), 20 % při týmové práci a navzájem se spolupracovníky (tj. sociální učení) či při koučování a pouze 10 % je realizováno kurzy či tréninky. I přes tuto praxí potvrzenou skutečnost se organizace soustředí stále na avizovaných 10 % a investují do nich mnoho prostředků plynoucích na další vzdělávání jejich pracovníků (Frk, 2021, nestránkováno). Proto i tato práce se zaměřila na analýzu nabídky dané problematiky v oblasti vedení lidí.

Bakalářská práce nejprve představila vývoj teorie vedení lidí a následně profil vedoucího pracovníka a možnosti jeho rozvoje. Poté bylo empirické šetření zaměřeno na obsahovou analýzu dostupných kurzů pro vedoucí pracovníky v České republice a dotazníkové šetření cílící na vzdělávací instituce.

V teoretickém rámci byla v kapitole 1 věnována pozornost komplexnímu pochopení problematiky vedení lidí. Nejprve byla definována terminologie související s vedením lidí, dále představeny teorie vývoje managementu, poté teorie vývoje leadershipu, a nakonec prezentovány funkce, role a kompetence vedoucího pracovníka.

Kapitola 2 se zaměřovala na vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků. Po definování klíčových pojmů, kterými byly především učení, vzdělávání a rozvoj, byla věnována pozornost formám a metodám vzdělávání vedoucích pracovníků. Nebyly opomenuty ani nové trendy jako je e-learning. Poté byly představeny studie zabývající se dalším vzděláváním v České republice, a to obecně i se zacílením na vedoucí pracovníky. Následně byla rozpracována problematika rozvoje manažerských kompetencí vedoucích pracovníků, a to jak možnosti rozvoje kompetencí, tak problémy s ním spjaté.

Cílem kvantitativního šetření bylo zjistit procentuální zastoupení vybraných manažerských kompetencí v kurzech šedesáti vzdělávacích institucí v České republice. Shromáždil jsem

dostupná data, která jsem analyzoval dle předem stanovených kritérií. Východiskem byly kompetence vedoucího pracovníka, které jsem definoval v kapitole 3 (s. 54). V Diskusi jsem se věnoval komparaci výsledných dat s vyžadovanými kompetencemi pro vedoucí pracovníky dle stupně řízení. Za účelem komplexnějšího pohledu na oblast dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků jsem připojil online dotazníkové šetření, jehož respondenty bylo šedesát vzdělávacích institucí zastoupených v rámci datových podkladů pro obsahovou analýzu kurzů. Vzhledem ke kvantitativní povaze šetření jsem definoval pět hypotéz. Nakonec nebyly opomenuty ani limity šetření, které jsou prezentovány v kapitole 3.4 (s. 67–69).

Ze strany vzdělávacích institucí, které byly součástí dotazníkového šetření, je nejvíce věnována pozornost dalšímu vzdělávání středního managementu a nejčastěji jsou pro vedoucí pracovníky nabízeny kurzy rozvíjející kompetence leadershipu, naopak nejméně kurzy rozvíjející osobnostní kompetence. Dalším významným závěrem je fakt, že výrazně klesla v důsledku pandemie koronaviru poptávka po kurzech pro vedoucí pracovníky, přičemž dotázané vzdělávací instituce se adaptovaly na krizové podmínky a začaly nabízet online kurzy. V nabízení online kurzů chtějí pokračovat i po návratu do normálního režimu.

Další zkoumání v oblasti dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v České republice může být velmi perspektivní, a to ze dvou důvodů. Za prvé je nedostatek studií zaměřujících se na danou problematiku a za druhé jak teorie organizace a řízení, tak i samotné další vzdělávání prochází dynamickým rozvojem. Kromě již avizovaného zkoumání poptávky se nabízí ověřit model vyžadovaných kompetencí pro vedoucí pracovníky dle stupně řízení v českých podmínkách. Mimo to se nabízí i podobný výzkum zaměřující se na totožnou problematiku řešenou v rámci této bakalářské práce – například se může změnit klíčový identifikátor, kterým byly v mém případě kompetence, čímž mohou být získána další zajímavá data. Cenná by také mohla být analýza kurzů za pomoci korpusové lingvistiky.

5 Soupis bibliografických citací

AIVD. *Prosazujeme zájmy členů i oboru* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, ©2016 [vid. 2021-05-05]. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/cz/prosazujeme-zajmy-clenu-i-oboru-315/>.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

ARMSTRONG, Michael a Tina STEPHENS. *Management a leadership*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2177-4.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BASS, Bernard M. a Ronald E. RIGGIO. *Transformational leadership*. New York: Psychology Press, 2006. ISBN 0-8058-4761-8.

BĚLOHLÁVEK, František, Pavol KOŠŤAN a Oldřich ŠULEŘ. *Management*. Olomouc: Rubico, 2001. ISBN 80-85839-45-8.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BUCUR, Ion. Managerial Core Competencies as Predictors of Managerial Performance, on Different Levels of Management. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 2013, 78(1), s. 365–369 [vid. 2021-03-24]. ISSN 1877-0428. Dostupné prostřednictvím Science Direct z doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.312.

CEJTHAMR, Václav a Jiří DĚDINA. *Management a organizační chování*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3348-7.

CRAINER, Stuart. *Moderní management: základní myšlenkové směry*. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-019-8.

ČADOVÁ, Naděžda a Miloš PALEČEK, eds. *Jak je v Česku vnímána práce*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006. ISBN 80-7330-103-2.

ČSÚ. *VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE: Výstupy z šetření Adult Education Survey – 2011* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2013 [vid. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313.pdf/3b3fda80-d409-4adc-a79d-4f9613511f2d?version=1.0>.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice – 2016* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2018 [vid. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>.

DOLEŽAL, Jan. *Projektový management: komplexně, prakticky a podle světových standardů*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5620-2.

DONNELLY, James H., James L. GIBSON a John M. IVANCEVICH. *Management*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-422-3.

DRUCKER, Peter F. *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-021-X.

EGER, Ludvík. *E-learning a jeho aplikace: s orientací na vzdělávání a profesní vzdělávání Millennials*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020. ISBN 978-80-261-0952-5.

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.

FRK, Branislav. Mozek dospělých má sice „zastaralý procesor“, ale může těžit z životních zkušeností. In: *Magazín LMC* [online]. 12. 4. 2021 [vid. 05-05-2021]. Dostupné z: <https://magazin.lmc.eu/11-brano-frk-mozek-dospelych-ma-sice-zastaraly-procesor-ale-muze-tezit-z-zivotnich-zkusenosti>.

HÁŠA, Stanislav. *Co je nového v managementu*. Praha: Nová beseda, 2016. ISBN 978-80-906089-9-3.

HINKOVÁ, Markéta. Kompetenční model leadera. In: *Ligsuniversity.cz* [online]. ©2021 [vid. 2021-04-19]. Dostupné z: <https://www.ligsuniversity.cz/cs/blogpost/kompetencni-model-leadera>.

HRONÍK, František. *Jak se nespálit podruhé: strategie a praxe výběrového řízení*. Brno: MotivPress, 2007a. ISBN 978-80-254-0698-4.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007b. ISBN 978-80-247-1457-8.

INSTITUT FÜR LEADERSHIP COMPETENCE. *Das Kompetenzmodell* [online]. Kitzingen: Institut für Leadership Competence, 2021 [vid. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.leadership-competence-institut.de/leistungen/kompetenzmodell/>.

JAROŠOVÁ, Eva, Daniela PAUKNEROVÁ a Hana LORENCOVÁ. *Nové trendy v leadershipu: koncepce, výzkumy, aplikace*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-479-0.

KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: CPress, 2012. ISBN 978-80-264-0074-5.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3269-5.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-033-3.

KŘÍŽ, Jan. VUCA World. *Firemní vzdělávání*. 2020, 4(3), s. 15. ISSN 2533-6479. Dostupné z: https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5_afd116a4eb604a50a06f4f8ffd756ed1.pdf.

KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

LALOUX, Frederic. *Reinventing Organizations: An Illustrated Invitation to Join the Conversation on Next-Stage Organizations*. Brussels: Nelson Parker, 2014. ISBN: 978-29-601-3350-9.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

MCGRATH, James a Bob BATES. *89 nejdůležitějších manažerských teorií pro praxi*. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-382-3.

MLÁDKOVÁ, Ludmila a Petr JEDINÁK. *Management*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-230-1.

MPSV. *Centrální databáze kompetencí. Měkké kompetence* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, ©2017a [vid. 2021-04-02]. Dostupné z: <http://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx>.

MPSV. *Centrální databáze kompetencí. Náповěda* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, ©2017b [vid. 2021-04-20]. Dostupné z: <http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx>.

MŠMT. *Průvodce dalším vzděláváním* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010 [vid. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/11567>.

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.

NORTHHOUSE, Peter G. *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2016. ISBN 978-1-4833-1753-3.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PILAŘOVÁ, Irena. *Leadership & management development: role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5721-6.

PLAMÍNEK, Jiří a Roman FIŠER. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1074-9.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

ROBBINS, Stephen P. a Mary COULTER. *Management*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0495-1.

STEIGAUF, Slavomír. *Vůdcovství: aneb Co vás na Harvardu nenaučí*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3506-1.

ŠAJDLEROVÁ, Ivana a Miloslav KONEČNÝ. *Základy managementu* [online]. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2008. [cit. 2021-01-20]. ISBN 978-80-248-1520-6.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VAN DIERENDONCK, Dirk. Servant Leadership: A Review and Synthesis. *Journal of management* [online]. 2011, 37(4), s. 1228–1261 [vid. 2021-02-15]. ISSN 0149-2063. Dostupné z doi: 10.1177/0149206310380462.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.

VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.

WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management*. Praha: East Publishing, 1998. ISBN 80-7219-014-8.

WILLIAMSON, Dean. What colour organisation do you have? In: *Primitite.com.au*. 16. 11. 2017 [vid. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.primitive.com.au/journal/2017/11/16/lwi9ccnmi7x8yef8sr777kurfrahit>.

6 Přílohy

Příloha A: Datový výstup vybraných kurzů v MS Excel Office, které byly analyzovány pomocí obsahové analýzy

Automatické ukládání Podklady k analýze_FINAL.xlsx Hledat Kodoušek, Jaroslav						
Soubor Domů Vlození Rozložení stránky Vzorce Data Revize Zobrazení Vývojář Nápvěda RÚ TOOLS						
A1						
Rozvíjené kompetence						
Název kurzu	Vzdělávací instituce	Osobnostní kompetence	Sociální kompetence	Kompetence leadershipu	Metodologické kompetence	
Vedení a motivace projektového týmu - Jak vytvořit efektivní projektový tým	Top Vision, s.r.o.	N	N	Y	N	
Neurologické programování (NLP) - Cesta k efektivitě a osobní výkonnosti	Top Vision, s.r.o.	Y	N	N	N	
Emoční leadership II. B-evoluce pokračuje	Shine Leadership s.r.o.	N	N	Y	N	
Conflict Resolution	NEW HORIZONS PRAHA (Czech Republic)	N	Y	N	N	
MISTŘI VE VÝROBĚ	CADET GO, s.r.o.	N	Y	Y	Y	
Vedení lidí - moji lidé, moje vizítka	1. VOX a.s.	N	N	Y	N	
Role a postavení mistra v týmu- in-house (1 den)	Quality Point	X	X	X	X	
Vedení nových pracovníků, efektivní zavčení (1 den)	Quality Point	N	N	Y	Y	
MANAŽERSKÁ KOMUNIKACE, MOTIVACE A HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ - 2denní	STUDIO W	N	Y	Y	Y	
ŽIVÉ VYSÍLÁNÍ - online seminář MANAŽERSKÁ KOMUNIKACE, MOTIVACE A HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ - 2denní	STUDIO W	N	Y	Y	Y	
Základy agilního řízení - Revoluce ve vedení organizací	Top Vision, s.r.o.	N	N	Y	N	
Emoční leadership, restart nejen pro manažery	Shine Leadership s.r.o.	N	N	Y	N	
Aserktivní jednání a zvládání konfliktů v pracovní skupině	Systémy jakosti s.r.o.	N	Y	N	N	
Manažer - pracovník obchodu a služeb	JUBELA, s.r.o.	N	N	N	Y	
Leadership and Influence	NEW HORIZONS PRAHA (Czech Republic)	N	N	Y	N	
TIME MANAGEMENT	CADET GO, s.r.o.	N	N	N	Y	
VEDENÍ PORAD - GARANCE konání školení	CADET GO, s.r.o.	N	N	N	Y	
Priority a nastavení cílů (1 den)	Quality Point	N	N	N	Y	
Role a postavení mistra v týmu (1 den)	Quality Point	X	X	X	X	
VEDENÍ FIREM, TÝMŮ A LIDÍ pro zkušené manažery aneb leadership pro 21. století - 2denní	STUDIO W	N	N	Y	N	
ŽIVÉ VYSÍLÁNÍ - online seminář VEDENÍ FIREM, TÝMŮ A LIDÍ pro zkušené manažery aneb leadership pro 21. století - 2denní	STUDIO W	N	N	Y	N	
Nově na manažerské pozici - Kompaktní know-how pro úspěšný start	Top Vision, s.r.o.	N	Y	Y	N	
Efektivní vedení pracovních porad	Systémy jakosti s.r.o.	N	N	N	Y	
Řízení inovací, růstu výkonnosti a změny	NEW HORIZONS PRAHA (Czech Republic)	N	N	N	Y	
Všechny kurzy Kurzy na míru Kompetence vedoucího pracovníka						

Automatické ukládání Podklady k analýze_FINAL.xlsx Hledat Kodoušek, Jaroslav						
Soubor Domů Vlození Rozložení stránky Vzorce Data Revize Zobrazení Vývojář Nápvěda RÚ TOOLS						
A1						
Rozvíjené kompetence						
Název kurzu	Vzdělávací instituce	Osobnostní kompetence	Sociální kompetence	Kompetence leadershipu	Metodologické kompetence	
LATERAL LEADERSHIP - JAK ZISKAT VLIV BEZ PRAVOMOCÍ	Image Lab s.r.o.	N	N	Y	N	
Vedení lidí a týmová práce pro mistry	DMC management consulting s.r.o.	N	Y	Y	N	
POSKYTOVÁNÍ ZPĚTNÉ VAZBY	Image Lab s.r.o.	N	Y	N	N	
Manažerské dovednosti pro vrcholové manažery	Systémy jakosti s.r.o.	Y	Y	Y	N	
Příprava a vedení porad	Systémy jakosti s.r.o.	N	N	N	Y	
Manažer koučem	AKADEMIE Libchavy s.r.o.	N	N	Y	N	
PROJEKTOVÝ MANAŽER	AHA PR Agency, s.r.o.	N	N	N	Y	
Systematické vedení týmů	AKADEMIE Libchavy s.r.o.	N	N	Y	N	
PROFESNÍ IMAGE A STYL moderního manažera a manažerky	AHA PR Agency, s.r.o.	Y	N	N	N	
ASERTIVITA V PRAXI MANAŽERA	FBE Praha, s.r.o.	N	Y	N	N	
Online trénink: Řízení týmu na home office v nestandardní situaci II.	FBE Praha, s.r.o.	N	N	Y	N	
UKONČENÍ PRACOVNÍHO POMĚRU - právní i správné	Matricaria Chamomilla s.r.o.	N	N	N	Y	
Jak dosahovat svých cílů	Business Success, spol. s r.o.	Y	N	N	N	
Speciální manažerská témata	humancraft	N	N	Y	N	
Projektové řízení II.	TÚV SÚD Czech s.r.o.	N	N	N	Y	
Budování týmu	POSITIVE s.r.o.	N	N	Y	N	
Change management	POSITIVE s.r.o.	N	N	Y	N	
Vyjednávání - praktický trénink	Edutica s. r. o.	N	Y	N	N	
Zpětná vazba pro každodenní použití	Edutica s. r. o.	N	Y	N	N	
Řízení a vedení aneb jak na leadershipu a práci se svým týmem	Via Libertatis s.r.o.	N	N	Y	N	
Zavedení a dlouhodobé řízení systému změn	AZ-DIALOG s.r.o.	N	N	N	Y	
Projektové týmy	AKORD OT, s.r.o.	N	N	N	Y	
Management stresu - zlepšení paměti a učení	AZ-DIALOG s.r.o.	Y	N	N	Y	
Konflikt jako zdroj synergie	Almakon s.r.o.	N	Y	N	N	
Efektivní spolupráce v týmu	Almakon s.r.o.	N	N	Y	N	
Leadership - jak úspěšně vést a motivovat ostatní	PROCORTEX s.r.o.	N	N	Y	N	
Manažerské pohovory	PROCORTEX s.r.o.	N	Y	N	N	
Rozvojové programy	AKORD OT, s.r.o.	Y	Y	Y	N	
Naučím se delegovat, aneb jak se státu opravdovým manažerem	Via Libertatis s.r.o.	N	N	N	Y	
7 návyků vodcovských osobností	Exim Trade s.r.o.	X	X	X	X	
EQ, emoční inteligence	Exim Trade s.r.o.	X	N	N	N	
Všechny kurzy Kurzy na míru Kompetence vedoucího pracovníka						

Příloha B: Absolutní zastoupení kurzů dle jednotlivých vzdělávacích institucí

Název vzdělávací instituce	Počet kurzů
1. STUDIO W	55
2. AHA PR Agency, s.r.o.	48
3. 1. VOX a.s.	29
4. FBE Praha, s.r.o.	25
5. Top Vision, s.r.o.	25
6. Shine Leadership s.r.o.	21
7. Quality Point	19
8. NEW HORIZONS PRAHA (Czech Republic & Slovakia)	17
9. Systémy jakosti s.r.o.	17
10. JUBELA, s.r.o.	14
11. AKADEMIE Libchavy s.r.o.	13
12. POSITIVE s.r.o.	13
13. CADET GO, s.r.o.	12
14. Edutica s. r. o.	9
15. bfz – vzdělávací akademie s.r.o.	8
16. Via Libertatis s.r.o.	7
17. AKORD OT, s.r.o.	6
18. AZ-DIALOG s.r.o.	6
19. Develor	6
20. TÜV SÜD Czech s.r.o.	6
21. PROCORTEX s.r.o.	5
22. TCC s.r.o.	5
23. Almakon s.r.o.	4
24. Business Success, spol. s r.o.	4
25. Centrum služeb pro podnikání s.r.o.	4
26. Exim Trade s.r.o.	4
27. Image Lab s.r.o.	4
28. INNERGY, s.r.o.	4
29. KPMG Česká republika s.r.o.	4
30. Matricaria Chamomilla s.r.o.	4

31. TSM spol. s r.o.	4
32. Agentura Ámos	3
33. humancraft	3
34. PERFORMIA, spol. s r.o.	3
35. Assessment Systems s.r.o.	2
36. Call To Act	2
37. Česká cesta, spol. s r.o.	2
38. DMC management consulting s.r.o.	2
39. GOPAS, a.s. - počítačová škola	2
40. Happy Training & Consulting	2
41. Hewlett Packard s.r.o.	2
42. J.I.P. pro firmy s.r.o.	2
43. NEXT-L GROUP s.r.o.	2
44. Accace for People	1
45. ACE CONSULTING, s.r.o.	1
46. agentura Motiv P s.r.o.	1
47. Asiana, spol. s r.o.	1
48. Bauer Lean Consulting s.r.o.	1
49. British Institute of Management	1
50. EDUCATIO MAHLER, s. r. o.	1
51. GROW Training & Consulting - Mgr. Petr Stejskal	1
52. Krone Consulting s.r.o.	1
53. LBMS, s.r.o.	1
54. OneWorld, s.r.o.	1
55. PROFI-MEN s.r.o. - personálně poradenská a vzdělávací společnost	1
56. QED Group	1
57. SMARTER Training & Consulting	1
58. TCC online	1
59. Trexima, spol. s r.o.	1
60. Verlag Dashöfer, nakladatelství, s.r.o.	1
Celkový součet	446

Příloha C: Online dotazník zjišťující nabídku kurzů pro vedoucí pracovníky

Dobrý den,

děkuji za Váš zájem vyplnit tento dotazník. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere déle než pět minut. Výstup z dotazníku použiji pro empirické šetření, které je součástí mé bakalářské práce na Katedře andragogiky a personálního řízení na FFUK. Jaroslav Kod'ousek

1. Specializuje se vaše organizace na vzdělávání vedoucích pracovníků (manažerů)?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

2. Máte u manažerských kurzů definováno, jaké kompetence mají být u účastníků rozvíjeny?

- Ano
- Ne
- Nevím
- *Přidat možnost*

3. Na rozvoj jakých z následujících manažerských kompetencí se zaměřují vaše kurzy?

- Manažerské kompetence (například řešení konfliktů, koučování, výběr zaměstnanců, strategické plánování ad.)
- Interpersonální kompetence (například empatie, vyjednávání, prezentační dovednosti, spolupráce ad.)
- Technické kompetence (například finance, analýza, řešení problémů, programování ad.)
- Nelze určit
- *Přidat možnost*

4. Vyberte, která ze tří základních úrovní managementu v organizaci nejvíce využívá vaše služby:

- Linioví manažeři

- Manažeři střední úrovně
- Vrcholoví manažeři
- Nevím
- *Přidat možnost*

5. Jaký vliv má pandemie koronaviru na poptávku po vašich kurzech?

- Poptávka se velmi snížila (pokles o více než 34 %)
- Poptávka mírně poklesla (o 1 až 33 %)
- Poptávka zůstala stejná
- Poptávka se zvýšila
- Nevím
- *Přidat možnost*

6. Na jakém principu je rozhodováno, jaké kurzy bude vaše organizace nabízet?

- Analýza trhu
- Zpětná vazba od klientů
- Intuice
- *Přidat možnost*

7. Kdo je zodpovědný za anotace kurzů, které jsou k dispozici pro zájemce o kurz například na inzertních webech?

- Lektor
- Specialista marketingu
- Obchodní manažer
- Koordinátor projektů
- Metodik
- *Přidat možnost*

8. Kolik procent vámi nabízených veřejných kurzů je následně opravdu realizováno? Uvažujte běžné období, tj. před pandemií koronaviru.

- Téměř všechny (100 % až 85 %)
- Většina (84 až 50 %)
- Méně než polovina (49 % a méně)

- *Přidat možnost*

9. Nabízí vaše organizace také online kurzy?

- Ano, nabízeli jsme je již PŘED nástupem koronaviru
- Ano, nabízet jsme je ale začali až PO nástupu koronaviru
- Ne, online kurzy nenabízíme
- *Přidat možnost*

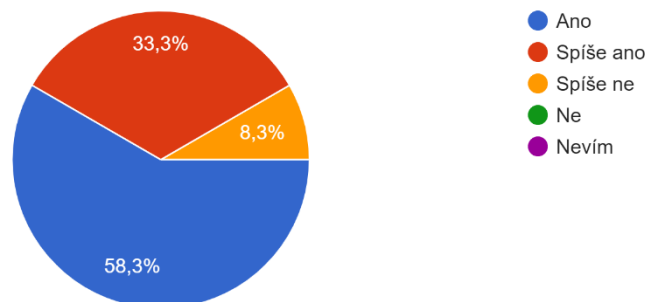
10. Budete nabízet online kurzy i po odeznění pandemie koronaviru?

- Ano
- Ne
- Uvažujeme o online kurzech
- Nevím
- *Přidat možnost*

Příloha D: Výsledné odpovědi z dotazníkového šetření

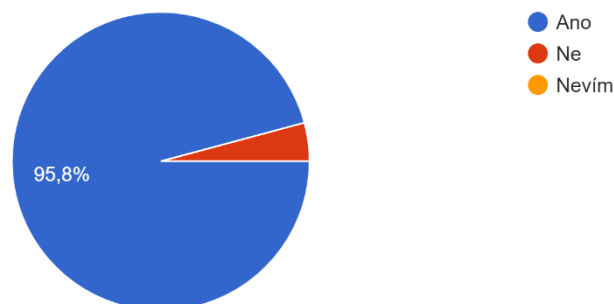
1. Specializuje se vaše organizace na vzdělávání vedoucích pracovníků (manažerů)?

24 odpovědí



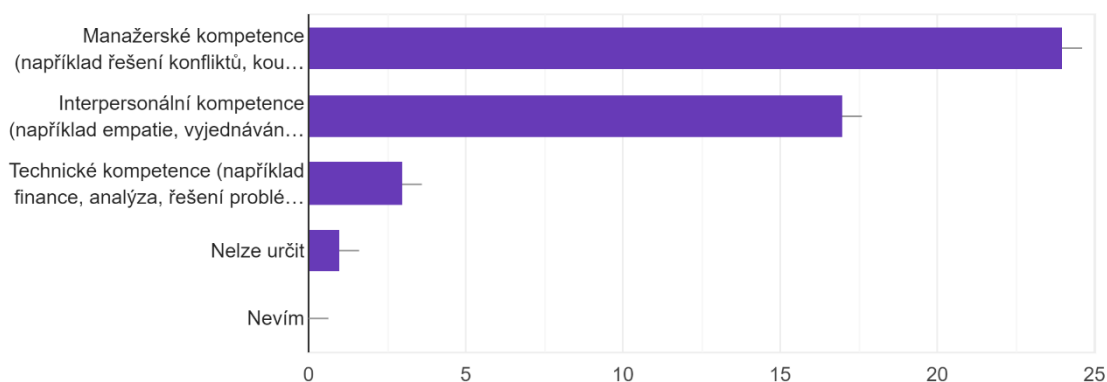
2. Máte u manažerských kurzů definováno, jaké kompetence mají být u účastníků rozvíjeny?

24 odpovědí

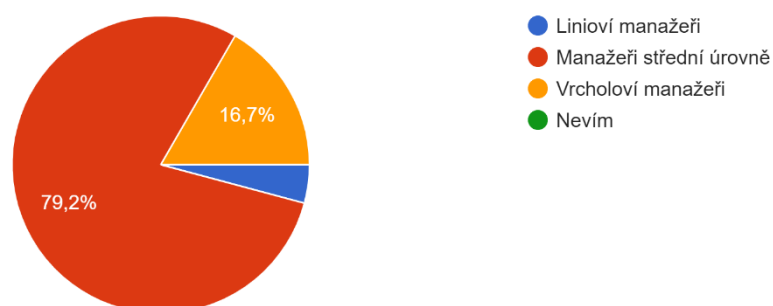


3. Na rozvoj jakých z následujících manažerských kompetencí se zaměřují vaše kurzy?

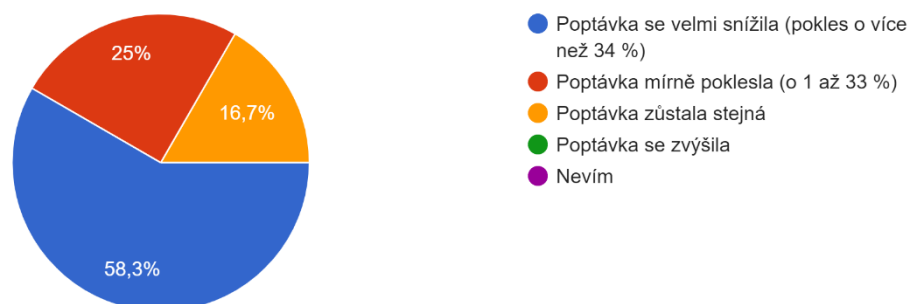
24 odpovědí



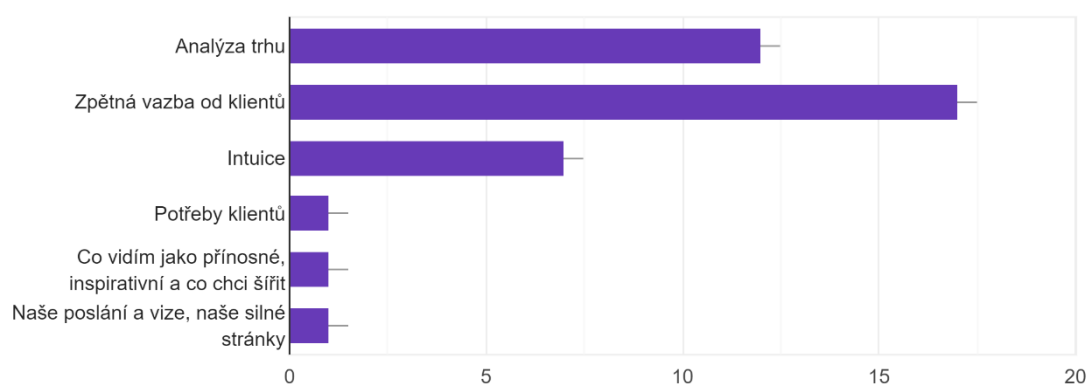
4. Vyberte, která ze tří základních úrovní managementu v organizaci nejvíce využívá vaše služby:
24 odpovědí



5. Jaký vliv má pandemie koronaviru na poptávku po vašich kurzech?
24 odpovědí

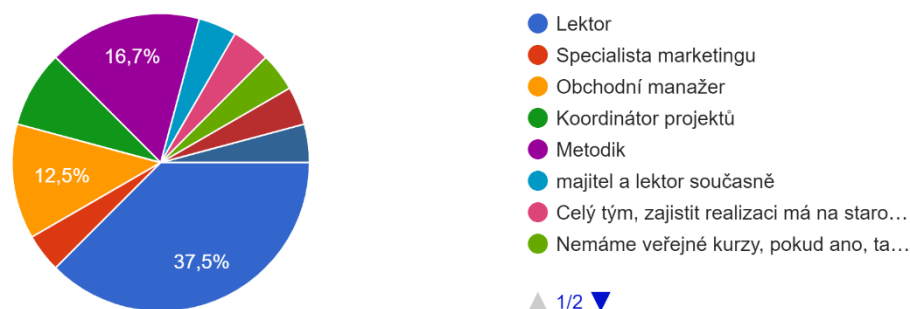


6. Na jakém principu je rozhodováno, jaké kurzy bude vaše organizace nabízet?
24 odpovědí



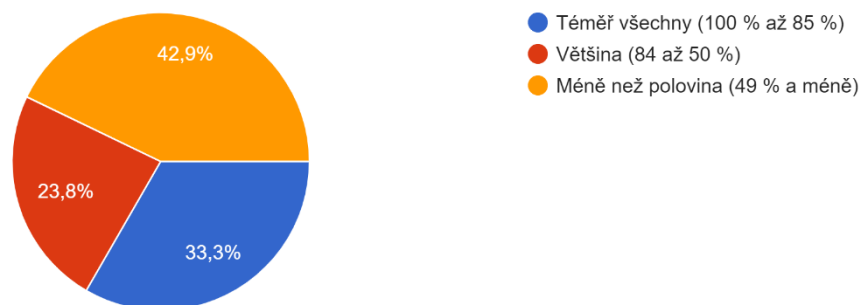
7. Kdo je zodpovědný za anotace kurzů, které jsou k dispozici pro zájemce o kurz například na inzertních webech?

24 odpovědí



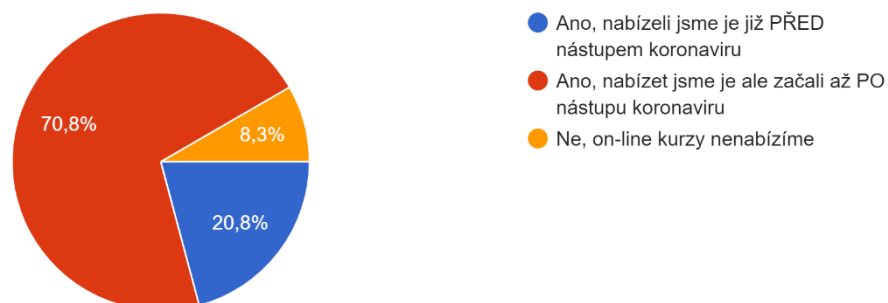
8. Kolik procent vámi nabízených veřejných kurzů je následně opravdu realizováno? Uvažujte běžné období, tj. před pandemií koronaviru.

21 odpovědí



9. Nabízí vaše organizace také on-line kurzy?

24 odpovědí



10. Budete nabízet on-line kurzy i po odeznění pandemie koronaviru?

24 odpovědí

